Nan Henderson
Mike M. Milstein

Resiliencia en la escuela

Índice

Los autores 13
Prólogo, *Emmy E. Werner* 15

1. Definición de resiliencia 19
Origen del concepto de resiliencia 20
El propósito de este libro 20
Cambio de actitud 22
Investigación del riesgo *versus* investigación de la resiliencia 22
Los adultos en la bibliografía sobre la resiliencia 24
Definición de resiliencia y factores protectores 26
Perfil de una persona resiliente 27
Seis pasos para ayudar a fortalecer la resiliencia 30
Utilización de la Rueda de la Resiliencia 34
La resiliencia como proceso 35
En conclusión 35
Actividades 36

2. Modos en que las escuelas ayudan a fortalecer la resiliencia en los alumnos 37
Las relaciones y la construcción de resiliencia 37
Obstáculos para la construcción de resiliencia en los alumnos 39

La construcción de resiliencia en el aula 42
Aplicar los seis pasos de la Rueda de la Resiliencia en las escuelas 47
Conectar la construcción de resiliencia con el rendimiento académico 53
En conclusión 55
Actividades 55

3. Los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes ... 57
Los docentes como modelos de resiliencia 57
Factores que inhiben la resiliencia entre los docentes 58
Mejorar la resiliencia del docente 61
Los docentes y los seis factores constructores de resiliencia 64
Educadores resilientes 69
En conclusión 69
Actividades 70

4. Características de las escuelas constructoras de resiliencia 73
Los alumnos y educadores resilientes necesitan escuelas constructoras de resiliencia 73
Factores que inhiben el desarrollo de escuelas constructoras de resiliencia 74
Perfiles de escuelas constructoras de resiliencia 78
Las escuelas y los seis factores constructores de resiliencia 80
En conclusión 85
Actividades 86

5. Cambiar las escuelas para construir resiliencia 87
Entender el *statu quo* y decidir qué cambiar: diagnóstico, acuerdo y determinación de un curso de acción 87
Rectificar la situación: intervención, evaluación y procedimientos en curso 94
En conclusión 101
Actividades 102

6. El proceso de cambio en acción 103
El Proyecto "Oportunidades Tempranas" de las Escuelas Públicas de Albuquerque 103
Iniciar el cambio centrado en la resiliencia en su escuela: determinar el estado de preparación 107
Intercambio inicial de información 109
El diagnóstico 110
El acuerdo 111
Determinar un curso de acción 113
El proceso de intervención 114
Evaluación 118
Procedimientos en curso 120
En conclusión 121
Actividades 122

7. Construcción de resiliencia en la práctica 123
Visión del futuro de la escuela y declaraciones de su misión 124
Métodos disciplinarios constructores de resiliencia 126
Programas de incentivos para todos los alumnos 130
Un enfoque afectivo de las transgresiones disciplinarias que comprometen el bienestar 132
Mediación de conflictos 133
Alumnos en equipos de gobierno escolar 135
Estrategias de enseñanza para construir resiliencia 136
Otros ejemplos de intervenciones constructoras de resiliencia centradas en el alumno 136
En conclusión 137
Actividades 137

8. Herramientas para facilitar el cambio 139
Herramientas para diagnosticar el estado actual 139
Herramientas para promover el cambio y el compromiso .. 143
Herramientas para evaluar la tarea y celebrar el éxito 149
En conclusión 150

Bibliografía comentada 159
Sitios de Internet útiles sobre la resiliencia 167
Referencias 171
Lecturas complementarias sobre la resiliencia 177
Índice analítico 179

Los autores

Nan Henderson, máster en Trabajo Social, es presidente de Resiliency in Action, una compañía editora y de capacitación con sede en San Diego, California. Sus publicaciones sobre la resiliencia y el bienestar, el desarrollo juvenil positivo y el cambio escolar e institucional se utilizan en más de veinticinco países y fueron traducidas al español y el ruso. Ha brindado capacitación y asesoramiento a los Departamentos de Educación de los estados de California, Vermont, Colorado, Texas y New Hampshire; a cientos de distritos escolares y organismos de servicios sociales en los Estados Unidos, Canadá y Nueva Zelandia, y a varias organizaciones nacionales como Big Brothers/Big Sisters y Upward Bound. Formó parte del cuerpo docente de cinco universidades; trabajó como terapeuta clínica con jóvenes, adultos y familias, y dirigió programas de prevención y resiliencia de alcance municipal y estadual. Es la autora de cinco libros sobre la resiliencia, numerosos artículos y un boletín *on-line* de distribución mundial.

Mike M. Milstein es socio de The Resiliency Group, Ltd. y profesor emérito de "Liderazgo Educacional" en la Universidad de Nuevo México. Sus intereses en materia de enseñanza, investigación y escritura se centran en las áreas de la resiliencia y del cambio y desarrollo institucionales. Ha tenido activa participación en iniciativas escolares y comunitarias de desarrollo de resiliencia

en lugares como Ashland, Oregon; Battle Creek, Michigan, y Shelby County, Tennessee. Los proyectos relativos a la resiliencia en los que ha colaborado incluyen enseñanza en el aula y proyectos de mejora curricular; actividades en toda la escuela para reforzar la resiliencia de los docentes, y asociaciones entre escuela y comunidad que fomentan el desarrollo de la resiliencia tanto en niños como en adultos. Ha escrito once libros, entre ellos *Spreading Resiliency: Making It Happen for Schools and Communities* (2000, en colaboración con Doris Annie Henry).

Prólogo

Los científicos sociales que estudian la conducta humana han empleado el término *resiliencia* para describir tres clases de fenómenos: (1) los resultados positivos que se observan en el desarrollo de niños que viven en contextos de "alto riesgo", como pobreza crónica o drogadicción parental; (2) el mantenimiento de las capacidades personales en condiciones de estrés prolongado –durante la ruptura matrimonial de los padres, por ejemplo–, y (3) la recuperación de un trauma, en especial de los horrores de guerras civiles y campos de concentración. En todas estas situaciones identificaron un núcleo común de predisposiciones individuales y fuentes de apoyo en la familia extensa y la comunidad que parecen trascender las fronteras étnicas, geográficas y de clase social.

Los docentes y la escuela estaban entre los factores protectores más frecuentemente detectados en los niños del Estudio Longitudinal de Kauai que lograron sobreponerse a las múltiples coyunturas de pobreza, estrés perinatal, psicopatología parental y disfunciones familiares (Werner y Smith, 1992). Desde la escuela primaria hasta el colegio secundario y el nivel terciario, los jóvenes resilientes encontraron un docente favorito que se convirtió en un modelo de rol positivo para ellos. Incluso entre los niños sobrevivientes de los campos de concentración, un maestro especial ejerció una fuerte influencia en sus vidas, brindándoles calidez y afecto, y les enseñó a "comportarse compasivamente" (Werner, 1990).

La mayoría de los estudios longitudinales de niños resilientes indica que a éstos les gusta la escuela, ya sea en el nivel preescolar, primario o secundario, y la convierten en su "hogar fuera del hogar", en un refugio de su ámbito familiar disfuncional. Las escuelas urbanas más exitosas tienden a mantener estándares académicos elevados, a suministrar retroalimentación eficaz encomiando a los jóvenes y a ofrecer posiciones de confianza y responsabilidad a sus alumnos. Este apoyo estructural parece ser un factor protector muy potente para los niños provenientes de hogares conflictivos y de comunidades minoritarias (Werner, 1990).

Basados en sus lecturas de la bibliografía sobre el tema y en su considerable experiencia "de primera mano" en las escuelas, Nan Henderson y Mike Milstein nos presentan un libro excelentemente escrito, *Resiliencia en la escuela*, que debería ser leído por todos los directivos escolares, docentes y padres preocupados por el futuro de sus niños. En ocho capítulos concisos los autores nos muestran de qué manera los educadores conscientes pueden fomentar la resiliencia en sí mismos, en el aula y entre los alumnos. Nos presentan una amplia gama de actividades que se han puesto a prueba en medios escolares y comunitarios y, lo que es más importante, suministran al lector las herramientas de diagnóstico y evaluación indicadas para fiscalizar el proceso de cambio de las escuelas a fin de reforzar los factores protectores en las vidas de los alumnos y docentes.

Cabe hacer una *advertencia*: el estudio de los niños resilientes nos informa que existen grandes diferencias individuales entre los jóvenes expuestos a riesgo y estrés. No debe sorprender al lector que también se encuentren diferencias individuales en las respuestas de alumnos y docentes a una amplia gama de estrategias de intervención dirigidas a fomentar la resiliencia. Aunque Henderson y Milstein ofrecen una gran variedad de opciones que pueden ensayarse en las escuelas y comunidades con los niños "en riesgo", la mayoría de estos "procesos de cambio" parece haber tenido una vida relativamente breve y depender de la duración del respaldo financiero conseguido para cada proyecto. La Rueda de la Resiliencia, que es el punto central de su presentación, constituye una herramienta heurística útil para el diagnóstico y la intervención, pero debe ser complementada por resultados concretos mensura-

bles que demuestren un cambio positivo duradero en la conducta de los niños y docentes que participaron en estos programas de intervención, y debe ser documentada por observadores independientes. Las preguntas que los lectores tendrán que hacerse después de leer este libro se resumen en el capítulo final: "¿cómo sabremos si hemos logrado construir resiliencia?"; "¿qué mediciones deberemos emplear"; "¿a quiénes las aplicaremos?" y "¿cuándo deberíamos aplicarlas?". Los autores no brindan respuestas *definitivas* a estas preguntas en el presente libro, sino que nos proponen, a cada uno de nosotros, el desafío de considerar estas cuestiones en el contexto de nuestro propio trabajo con alumnos y docentes.

Emmy E. Werner
Catedrática de Investigación (Desarrollo Humano)
Universidad de California en Davis

REFERENCIAS

Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992): *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*, Ithaca, Nueva York, Cornell University Press.

Werner, E. E. (1990): "Protective factors and individual resilience", en S. Meisel y J. Shonkoff (comps.), *Handbook of Early Intervention*, Nueva York, Cambridge University Press, págs. 97-116.

Capítulo 1

Definición de resiliencia

Durante la década de 1980 en este país, el Modelo del Daño se trasladó en gran escala de la cultura profesional a nuestra cultura popular... ¿Cómo podemos eludir el pesimismo de lo que predice el Modelo del Daño?... Tenemos que escuchar menos acerca de nuestra susceptibilidad al daño y más sobre nuestra capacidad de sobreponernos a las experiencias de adversidad.

STEVEN y SYBIL WOLIN, 1993, pág. 20.

Las escuelas enfrentan actualmente los difíciles desafíos de garantizar buenos resultados para todos los alumnos y promover un personal capacitado y entusiasta en permanente actitud de aprender. Este libro trata acerca de la adquisición de "resiliencia", un nuevo paradigma de desarrollo de los alumnos y del personal escolar que ofrece a las escuelas un marco coherente, basado en la investigación, para el logro de estas metas. En el presente capítulo se define el concepto de resiliencia, se examina la base de investigación que fundamenta este paradigma y se formula un plan de acción de seis pasos para construir resiliencia. También se explica el propósito general del libro, que es lograr que la resiliencia sea una realidad tanto para los alumnos como para los docentes.

Los capítulos 2, 3 y 4 se centran en lo que implica construir resiliencia para los alumnos, para los docentes y en las escuelas entendidas como organizaciones, respectivamente. En los capítulos 5 y 6 se describe y ejemplifica cómo pueden cambiar las escuelas de manera de ser mejores constructoras de resiliencia. Por último, los capítulos 7 y 8 proporcionan herramientas concretas que los docentes pueden utilizar a fin de promover la resiliencia en sus escuelas.

ORIGEN DEL CONCEPTO DE RESILIENCIA

El fundamento del paradigma de la resiliencia es una perspectiva drásticamente nueva que está emergiendo de los campos de la psiquiatría, la psicología y la sociología sobre cómo niños y adultos se sobreponen al estrés, el trauma y el riesgo en sus vidas. Un creciente número de estudios en estos campos pone en tela de juicio la idea de que el estrés y el riesgo (incluyendo abusos, pérdidas y abandono, o simplemente las tensiones comunes de la vida) inevitablemente condenan a la gente a contraer psicopatologías o a perpetuar ciclos de pobreza, abuso, fracaso escolar o violencia.

De estos estudios ha surgido el concepto de resiliencia, es decir, de que las personas pueden sobreponerse a las experiencias negativas y a menudo hasta se fortalecen en el proceso de superarlas. La disposición a emprender acciones para abordar, comprender y reforzar el desarrollo de la resiliencia está surgiendo no sólo entre los científicos sociales sino también entre los docentes que comienzan a percibir la necesidad de que las escuelas sean instituciones que fomenten la resiliencia para aquellos que trabajan y estudian en ellas. Los estudios de la resiliencia, de hecho, corroboran lo que los docentes hace tiempo suponían y esperaban: que más que ninguna otra institución, salvo la familia, la escuela puede brindar el ambiente y las condiciones que promuevan la resiliencia en los jóvenes de hoy y los adultos de mañana. Para alcanzar las metas establecidas, como el éxito académico y personal para todos los alumnos y un personal entusiasta, motivado y orientado al cambio, es preciso acrecentar la resiliencia de alumnos y docentes.

EL PROPÓSITO DE ESTE LIBRO

Este libro fue escrito para ayudar a alumnos, docentes, directivos y otros miembros de la comunidad escolar a incrementar su capacidad de promover resiliencia en ellos mismos y en otros. Hoy, más que nunca, es necesario comprender la resiliencia, su importancia y las maneras en que la escuela puede ayudar a los individuos a

sobreponerse y convertirse en estudiantes, trabajadores y ciudadanos más competentes y exitosos.

En materia de educación la cultura estadounidense se detiene con demasiada frecuencia en lo negativo, en aquello que resulta desalentador y en los desalentados. Las escuelas son objeto de crecientes críticas por no formar mejores estudiantes. Frente a esto, el personal de las escuelas responde señalando el incremento de los problemas sociales, como la drogadicción, el divorcio, el delito y la violencia, que obstaculizan su eficacia. Perciben además falta de apoyo, aprecio y reconocimiento de parte de la comunidad, junto con mayores presiones para que hagan "más con menos". Esta situación tiende a generar una mentalidad de "nosotros contra ellos", en lugar del ideal de una comunidad escolar cooperativa.

El hincapié en el estudio del "riesgo" en la vida de los alumnos y la detección de una infinidad de "factores de riesgo" también han contribuido a crear una sensación de desaliento respecto de los niños y jóvenes. Incluso se ha llegado a pensar que los riesgos generalizados en la vida de los niños, sin duda una realidad, condenan a una creciente cantidad de jóvenes a sufrir consecuencias negativas: deserción escolar, consumo de drogas, encarcelamiento.

La investigación sobre la resiliencia, junto con la teoría y las estrategias de ayuda que surgen de ella, ofrece una perspectiva más positiva y certera. Por un lado, porque brinda esperanzas basadas en pruebas científicas de que muchos, si no la mayoría, de quienes experimentan estrés, trauma y "riesgos" en su vida pueden sobreponerse a ellos. Por el otro, porque alienta a los docentes a centrarse más en *los puntos fuertes que en los déficit*, es decir, a analizar conductas individuales desde la óptica de su fortaleza, y confirma el potencial de esos puntos fuertes como un salvavidas que conduce a la resiliencia. Además, muestra lo que está "bien" en la vida de las personas, algo que hasta hace poco tiempo se pasaba por alto y que puede construir un sendero de triunfos por encima de todo lo que está "mal". Finalmente, y lo que es más importante, señala qué debe ocurrir en las instituciones, sobre todo en las escuelas, para que crezca la resiliencia en las vidas de los alumnos y los adultos que allí estudian y trabajan.

CAMBIO DE ACTITUD

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. El Modelo del Bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias. Los investigadores de la resiliencia critican la "escasa atención prestada a las fuerzas que mantienen sana a la gente" en los campos de la psicología y la psiquiatría, señalando la propensión a "conformarse con detectar, categorizar y rotular enfermedades" (Wolin y Wolin, 1993, pág. 3), una crítica que también puede aplicarse al ámbito de la educación. Algunos exhortan a sus colegas a "explorar plenamente las fuentes de fortaleza individual" (Higgins, 1994, pág. 2) y muchos han adoptado una nueva actitud hacia el riesgo, el estrés y el trauma: con un ambiente adecuado que respalde la resiliencia puede surgir fortaleza de la adversidad (Higgins, 1994; Richardson y otros, 1990; Werner y Smith, 1992; Wolin y Wolin, 1993).

Basándose en sus extensas revisiones de la investigación sobre la resiliencia, Benard (1991) llega a la conclusión de que todo individuo tiene una capacidad para la resiliencia que debe ser reconocida. Pueden descubrirse rasgos de resiliencia en casi cualquier persona, si se la examina en busca de signos de resiliencia con la misma minuciosidad con que se procura detectar problemas y déficit. El proceso de adquirir resiliencia es, de hecho, el proceso de la vida, dado que toda la gente debe superar episodios de estrés, trauma y rupturas en el proceso de vivir. Una actitud constructora de resiliencia en la escuela implica buscar "todo indicio" de resiliencia (Higgins, 1994, pág. 322), rastreando ocasiones en las que tanto docentes como alumnos "sortearon, superaron, sobrellevaron o vencieron" la adversidad que enfrentaban (Wolin y Wolin, 1993, pág. 7).

INVESTIGACIÓN DEL RIESGO *VERSUS* INVESTIGACIÓN DE LA RESILIENCIA

La investigación de la resiliencia difiere de las investigaciones sobre el "riesgo" que durante décadas contribuyeron a crear el

modelo del déficit, centrado en la patología, que ha impregnado las concepciones del desarrollo humano. La mayor parte de la investigación del riesgo focaliza en individuos que tienen problemas concretos, como drogadicción, fracaso escolar y actividad delictiva. Una vez detectados estos individuos problemáticos, los investigadores del riesgo indagan sus historias personales, examinan las condiciones actuales de su entorno y encuentran determinados *correlatos* existentes en sus vidas. Estos correlatos, denominados "factores de riesgo", son bien conocidos por la mayor parte del personal docente e incluyen adicciones familiares, pobreza, abandono, clima escolar negativo, desorganización de la comunidad y falta de acceso a la satisfacción de las necesidades humanas básicas.

La investigación del riesgo es limitada, sin embargo, porque no muestra con claridad la relación entre causa y efecto. Por ejemplo, las circunstancias y las características de las personas que cayeron en la adicción o fracasaron en la escuela o incurrieron en una conducta delictiva, ¿fueron la causa o el resultado de sus problemas? ¿El alcoholismo los llevó a perder su hogar o la falta de hogar los empujó al alcoholismo? ¿La carencia de destrezas sociales en un niño conduce a una conducta antisocial o los niños con tendencias antisociales tienen dificultad para integrarse y emplear las destrezas sociales apropiadas?

La respuesta a este dilema sobre causa y efecto fue el diseño de un proyecto de investigación que es a la vez evolutivo y longitudinal. En este tipo de estudio, los niños –y en ocasiones los jóvenes adultos– son evaluados en diversos momentos durante el curso de su desarrollo, a fin de comprender mejor la aparición de trastornos. Con este proyecto, "se ha constatado un hecho concluyente –y sorpresivo–: aunque cierto porcentaje de estos niños de alto riesgo desarrollaba diversos problemas (en mayor proporción que entre la población normal), había un porcentaje mayor de chicos que se convertían en jóvenes adultos sanos y competentes" (Benard, 1991, pág. 2).

En contraste con los estudios retrospectivos, los longitudinales han mostrado que esto sucede *incluso entre niños expuestos a varios factores de alto riesgo*. En suma, la investigación longitudinal ha corregido una impresión inexacta que había dejado la investigación del riesgo: muchos, si no la mayoría, de los niños identificados como de "alto riesgo"

no desarrollan la serie de problemas que los docentes han llegado a prever. Se encuentran en circunstancias de alto riesgo, pero son "resilientes". Está claro que necesitamos "un lente rectificador, que nos permita ver las tendencias autocorrectivas que mueven a los niños hacia un desarrollo adulto normal en todas las circunstancias, incluso en las más adversas" (Werner y Smith, 1992, pág. 202).

LOS ADULTOS EN LA BIBLIOGRAFÍA SOBRE LA RESILIENCIA

Dado que casi todas las investigaciones sobre la resiliencia realizadas hasta hoy se han centrado en los niños o los adolescentes, el conocimiento de cómo se sobreponen los adultos expuestos a tensiones personales o laborales es aún incipiente. A partir de nuestras propias observaciones y de los trabajos de investigadores que están ampliando sus estudios para incluir a los adultos, parece ser que el proceso de construir resiliencia es similar para los niños y los adultos. Este proceso ha sido diagramado en un Modelo de la Resiliencia (Richardson y otros, 1990), que se resume en la Figura 1.1.

De acuerdo con el Modelo de la Resiliencia, cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortiguan esa adversidad. Si cuenta con suficiente "protección", el individuo se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar, o en "homeostasis", o avanzar a un nivel de mayor resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superar la adversidad. Sin la necesaria protección, el individuo atraviesa un proceso de ruptura psicológica y luego, con el tiempo, se reintegra de esa ruptura. Una vez más, la disponibilidad de factores protectores personales y ambientales determinará el tipo de reintegración. Como muestra la Figura 1.1, esta reintegración podría tomar las características de una disfunción, como el abuso de alcohol u otras drogas, o un intento de suicidio, o bien presentar rasgos de inadaptación, como la pérdida de la autoestima o de la capacidad de enfrentar sanamente los problemas. La reintegración también puede

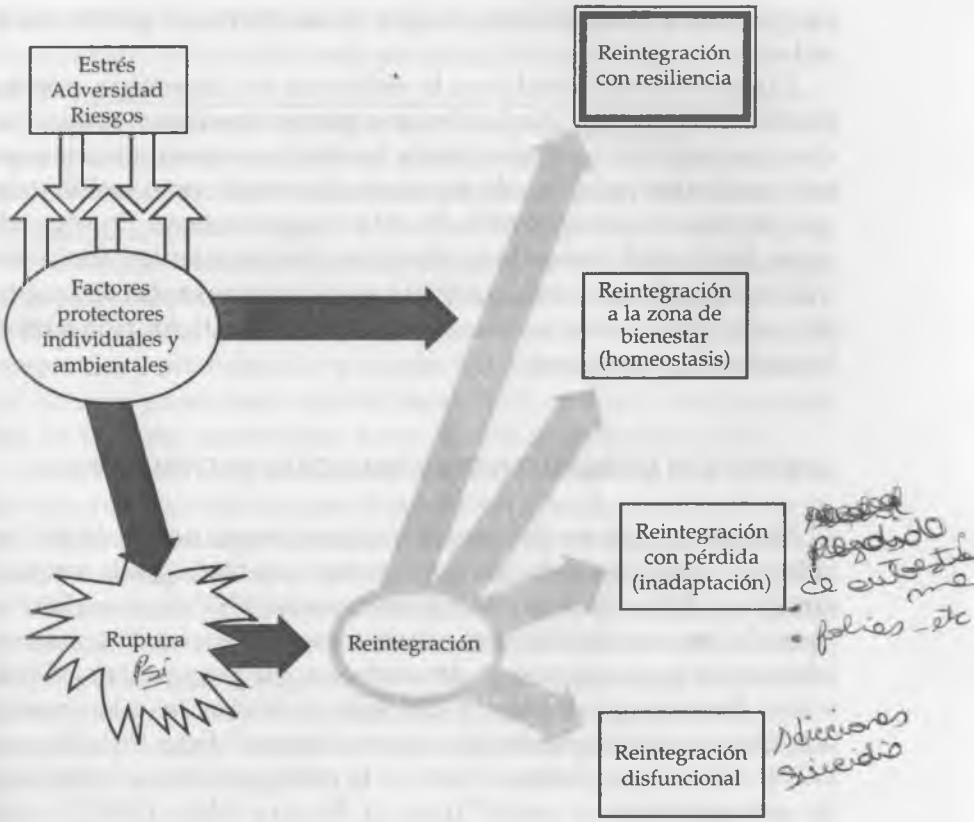

Figura 1.1. El Modelo de la Resiliencia
FUENTE: Adaptado de Richardson, Neiger, Jenson y Kumpfer, 1990

dar por resultado el regreso del individuo a la zona de bienestar o el incremento de la resiliencia.

El Modelo de la Resiliencia ofrece dos mensajes importantes: que la adversidad no conduce automáticamente a la disfunción, sino que puede tener diversos resultados para el individuo que la sufre, y que incluso una reacción inicial disfuncional a la adversidad puede mejorar con el tiempo. Richardson y sus colaboradores (1990) sugieren que el proceso diagramado en el Modelo de la Resiliencia

es aplicable a toda persona, porque es, de hecho, el proceso de la vida.

El ambiente es crucial para la resiliencia del individuo, por dos motivos. En primer lugar, los factores protectores internos que ayudan a un individuo a ser resiliente frente a una tensión o una amenaza suelen ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características. En segundo lugar, las condiciones ambientales inmediatas existentes, en adición a la tensión o la amenaza, contribuyen a contrapesar las respuestas del individuo, pasando de las de inadaptación o disfunción a las de homeostasis o resiliencia.

DEFINICIÓN DE RESILIENCIA Y FACTORES PROTECTORES

No existe ninguna definición universalmente aceptada de "resiliencia", pero casi todas las que figuran en la bibliografía son muy similares. Richardson y sus colaboradores (1990) la describieron como "el proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporciona al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento" (pág. 34). Higgins (1994) retoma este planteo al definir la resiliencia como "el proceso de autoencauzarse y crecer" (pág. 1). Wolin y Wolin (1993) la describen como "la capacidad de sobreponerse, de soportar las penas y de enmendarse a uno mismo" (pág. 5). Estos autores explican que el término "resiliente" se ha adoptado en lugar de otros anteriores que empleaban los investigadores para describir el fenómeno, como invulnerable, invencible y resistente, porque la acepción de "resiliente" reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso.

Con respecto a los alumnos y docentes, es aplicable la siguiente definición, adaptada de Rirkin y Hoopman (1991), la cual contiene los elementos de la construcción de resiliencia que deberían darse en las escuelas: *La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad, y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al*

mundo de hoy. Esta definición deja en claro que en la actualidad todo alumno, y de hecho toda persona, joven o vieja, necesita desarrollar resiliencia.

La resiliencia es un atributo que varía de un individuo a otro y que puede crecer o declinar con el tiempo; los factores protectores son características de la persona o del ambiente que mitigan el impacto negativo de las situaciones y condiciones estresantes. Las escuelas pueden aportar condiciones ambientales que promuevan reacciones resilientes ante circunstancias inmediatas, así como también enfoques educativos, programas de prevención e intervención y currículos adecuados para desarrollar factores protectores individuales. El Cuadro 1.1 incluye una lista de factores protectores, tanto internos como externos.

Esta perspectiva apunta a una solución, basada en la resiliencia, para los niños con fracaso escolar o social y también para el personal escolar abrumado, hastiado de los cambios o desmoralizado: se trata de construir más factores protectores. El objetivo es equilibrar los factores para contrapesar el impacto de los acontecimientos estresantes de la vida. Cuando este equilibrio es favorable, la adaptación satisfactoria resulta posible. "Pero cuando los acontecimientos agobiantes de la vida tienen mayor peso que los factores protectores, hasta el individuo más resiliente puede tener problemas" (Werner, 1990, pág. 111).

PERFIL DE UNA PERSONA RESILIENTE

Los niños resilientes y los adultos resilientes son notablemente similares. Benard (1991) caracteriza a los *niños resilientes* como individuos socialmente competentes, poseedores de habilidades para la vida tales como el pensamiento crítico, la capacidad de resolver problemas y de tomar la iniciativa. Además, los niños resilientes son firmes en sus propósitos y tienen una visión positiva de su propio futuro: tienen intereses especiales, metas y motivación para salir adelante en la escuela y en la vida.

Higgins (1994) hace una caracterización semejante de los *adultos resilientes*, señalando su capacidad para establecer relaciones positivas, resolver problemas y su motivación para superarse. La moti-

Cuadro 1.1.
Factores protectores internos y ambientales

Factores protectores internos:
características individuales que facilitan la resiliencia

1. Presta servicios a otros y/o a una causa.
2. Emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.
3. Sociabilidad; capacidad de ser amigo; capacidad de entablar relaciones positivas.
4. Sentido del humor.
5. Control interno.
6. Autonomía; independencia.
7. Visión positiva del futuro personal.
8. Flexibilidad.
9. Capacidad para el aprendizaje y conexión con éste.
10. Automotivación.
11. "Es idóneo" en algo; competencia personal.
12. Sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo.

Factores protectores ambientales: características de las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares que fomentan la resiliencia

1. Promueve vínculos estrechos.
2. Valora y alienta la educación.
3. Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.
4. Fija y mantiene límites claros (reglas, normas y leyes).
5. Fomenta relaciones de apoyo con muchas otras personas afines.
6. Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicio a otros y brindar "la ayuda requerida".
7. Brinda acceso a recursos para satisfacer necesidades básicas de vivienda, trabajo, salud, atención y recreación.
8. Expresa expectativas de éxito elevadas y realistas.
9. Promueve el establecimiento y el logro de metas.
10. Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).
11. Proporciona liderazgo, adopción de decisiones y otras oportunidades de participación significativa.
12. Aprecia los talentos específicos de cada individuo.

FUENTE: Adaptado de Richardson y otros (1990); Benard (1991); Werner y Smith (1992); Hawkins, Catalano y Miller (1992).

vación educacional también se manifiesta en los adultos, como lo prueban sus logros educativos. A menudo tienen activa participación en iniciativas de cambio social y por lo general poseen un sentido de la fe, se consideran espirituales o religiosos. La mayoría muestra la capacidad de extraer algún significado y provecho del estrés, el trauma y la tragedia que han sufrido. Higgins señala, sin embargo, que muchos adultos que se consideran resilientes informan que, cuando eran niños, las simientes de su resiliencia no siempre resultaban evidentes para ellos mismos ni para los demás.

Sobre la base de sus estudios de niños y jóvenes de ambientes signados por el alcoholismo y otros problemas, Wolin y Wolin (1993) postulan siete características internas, que denominan "resiliencias", como típicas tanto de los niños como de los adultos resilientes. Estos autores sostienen que, a pesar de padecer diversas clases de problemas debidos al hecho de haber crecido en ambientes disfuncionales, los individuos pueden desarrollar estas resiliencias internas, cualquiera de las cuales podría servirles, como una suerte de salvavidas, para superar todo "daño". Ellas son: iniciativa, independencia, introvisión, relación, humor, creatividad y moralidad. Los signos de su presencia varían con la edad.

La iniciativa del niño de corta edad se manifiesta en la exploración que hace de su entorno, y la del adulto, en su capacidad de emprender acciones. La independencia, en un niño pequeño, se observa en su actitud de alejarse o desligarse de circunstancias desagradables; un adulto se conduce con autonomía, que es la capacidad de apartarse de situaciones externas. La introvisión del niño se pone de manifiesto cuando percibe que algo está mal en una situación ambiental; el adulto muestra una percepción más desarrollada de qué está mal y por qué. Cuando un niño de corta edad busca conectarse con otros, está exhibiendo resiliencia relacional; un adulto con esta resiliencia posee un complejo conjunto de destrezas que le permiten entablar relaciones con otros. El humor y la creatividad en los adultos se explican por sí mismos; en los niños, ambos se manifiestan en el juego. La moralidad de un niño se pone en evidencia a través de sus juicios sobre el bien y el mal; en los adultos, la moralidad implica tener altruismo y actuar con integridad.

Wolin y Wolin (1993) sostienen que incluso una sola de estas características, en un niño o en un adulto, puede bastar para impulsarlo a superar los desafíos de un medio disfuncional o estresante, y que a menudo se desarrollan resiliencias adicionales a partir de un único punto fuerte inicial. Explican estos autores que los individuos que enfrentan disfunción familiar u otros problemas ambientales suelen reaccionar con una respuesta dual que incluye conducta negativa y conducta resiliente. Muchas veces, una conducta que se considera disfuncional (como huir del hogar) puede contener elementos de resiliencia (como iniciativa e independencia). Reencuadrar esa conducta de modo de incluir sus elementos positivos –sin aprobarla, necesariamente– podría facilitar el proceso de construir resiliencia. Wolin y Wolin también recomiendan destacar y elogiar con frecuencia la conducta resiliente.

Los investigadores de la resiliencia subrayan que ésta es un *proceso*, más que una lista de rasgos. Aunque al parecer algunos individuos tienen tendencias genéticas que contribuyen a su resiliencia, como temperamento desenvuelto y atractivo físico (Werner y Smith, 1992), la mayoría de las características asociadas con la resiliencia puede aprenderse (Higgins, 1994). En la siguiente sección se examinan las condiciones del ambiente que ayudan a construir los rasgos de resiliencia interna enumerados y que suministran los factores protectores ambientales.

SEIS PASOS PARA AYUDAR A FORTALECER LA RESILIENCIA

La bibliografía sobre el riesgo y la resiliencia recalca que las escuelas son ambientes clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias –social, académica y vocacional– necesarias para salir adelante en la vida. De estas investigaciones surgen seis puntos relevantes que muestran de qué modo las escuelas, así como las familias y comunidades, pueden aportar los factores protectores ambientales y las condiciones que fomentan los factores protectores individuales. Estos temas conforman una estrategia de

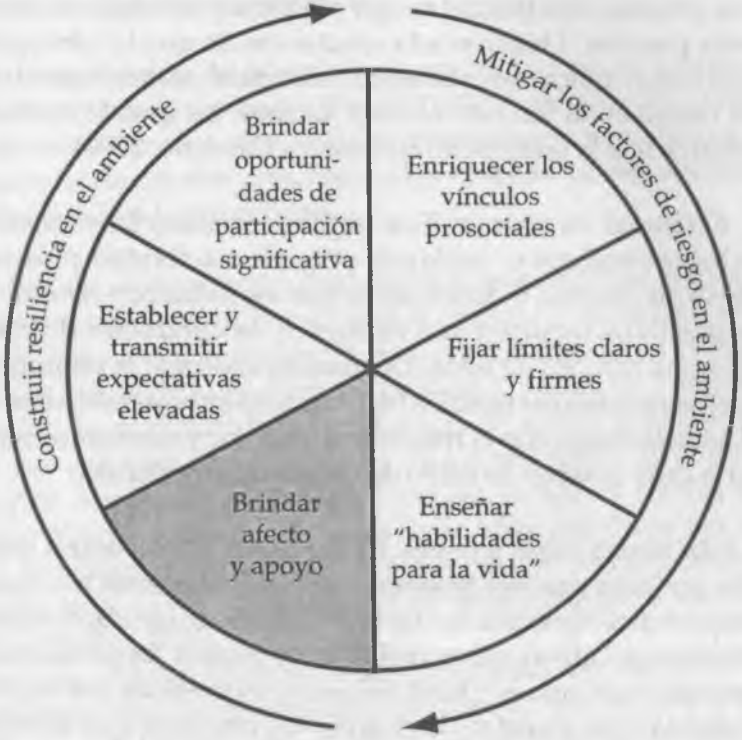
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Construir resiliencia en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"

Figura 1.2. La Rueda de la Resiliencia

seis pasos para promover la resiliencia en las escuelas. Esta estrategia es presentada aquí y será ampliada en cada uno de los siguientes capítulos. Los pasos aparecen diagramados en la Figura 1.2, que muestra la Rueda de Resiliencia.

Pasos 1 a 3: Mitigar el riesgo

La investigación sobre los factores de riesgo, que abarca cientos de estudios a lo largo de varias décadas, ha sido examinada a fondo por Hawkins, Catalano y Miller (1992), quienes también realiza-

ron sus propios estudios del riesgo y la protección durante las dos décadas pasadas. Llegaron a la conclusión de que la bibliografía sobre el riesgo indica tres estrategias principales para mitigar el efecto del riesgo en la vida de niños y jóvenes, las que de hecho los impulsan hacia la resiliencia (Hawkins y Catalano, 1990).

1. *Enriquecer los vínculos.* Esto implica fortalecer las conexiones entre los individuos y cualquier persona o actividad prosocial, y se basa en pruebas indicativas de que los niños con fuertes vínculos positivos incurren mucho menos en conductas de riesgo que los que carecen de ellos. De manera análoga, la bibliografía sobre el cambio escolar también hace hincapié en la necesidad de vincular a los alumnos con el rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

2. *Fijar límites claros y firmes.* Ello consiste en elaborar e implementar políticas y procedimientos escolares coherentes y responde a la importancia de explicitar las expectativas de conducta existentes. Estas expectativas deben incluir la de encarar las conductas de riesgo para los alumnos y tendrán que ser expresadas por escrito y transmitidas con claridad, indicando los objetivos que se espera cumplir.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Éstas incluyen: cooperación; resolución de conflictos; estrategias de resistencia y asertividad; destrezas comunicacionales; habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, y un manejo sano del estrés. Estas estrategias, cuando se las enseña y refuerza en forma adecuada, ayudan a los alumnos a sortear los peligros de la adolescencia, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Botvin y Botvin, 1992). También son importantes para crear un medio que procure el aprendizaje de los alumnos y para ayudar a los adultos a participar de interacciones eficaces dentro de la escuela.

Pasos 4 a 6: Construir resiliencia

La investigación de la resiliencia aporta tres pasos adicionales importantes para propiciarla. Benard (1991) sintetizó estos datos en las siguientes recomendaciones, que constituyen condiciones ambientales normalmente presentes en las vidas de los individuos que se sobreponen a la adversidad.

4. *Brindar afecto y apoyo.* Esto implica proporcionar respaldo y aliento incondicionales. Por ser el más crucial de todos los elementos que promueven la resiliencia, aparece sombreado en el diagrama de la Rueda de la Resiliencia. De hecho, parece casi imposible "superar" la adversidad sin la presencia de afecto. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan docentes, vecinos y trabajadores sociales (Werner y Smith, 1992), así como otras entidades que ayudan a fortalecer la resiliencia. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores de resiliencia para adultos y niños (Higgins, 1994).

Quienes intentan reformar la educación están reconociendo que un ambiente afectivo es esencial como base de sostén para el éxito académico. Noddings (1988) observa: "Es evidente que los niños se esforzarán más y harán cosas –incluso cosas raras como sumar fracciones– para personas a las que quieren y en quienes confían" (pág. 32).

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Este paso aparece con reiteración tanto en la bibliografía sobre la resiliencia como en las investigaciones del éxito académico. Es importante que las expectativas sean a la vez elevadas y *realistas* a efectos de que obren como motivadores eficaces, pues lo que habitualmente ocurre es que muchos escolares, sobre todo los que cargan con uno o más de los incontables rótulos aplicados en las escuelas, son objeto de expectativas poco realistas y asumen bajas expectativas para ellos mismos. Lo mismo sucede con el personal de la escuela, que critica el hecho de que sus habilidades y su potencial a menudo no se reconocen o se subestiman.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* Esta estrategia significa otorgar a los alumnos, a sus familias y al personal escolar una alta cuota de responsabilidad por lo que ocurre en la escuela, dándoles oportunidades de resolver problemas, tomar decisiones, planificar, fijar metas y ayudar a otros. Este medio de construir resiliencia está apareciendo cada vez con más frecuencia en la bibliografía sobre el cambio escolar dirigido a que la enseñanza se vuelva más "práctica", el currículo sea más "pertinente" y "atento al mundo real", y las decisiones se tomen más a menudo en el lugar de trabajo, con activa participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

Aplicados en combinación, estos seis pasos han dado como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los tests estandarizados, así como significativos descensos en actividades delictivas, consumo de drogas y suspensiones (Hawkins, 1992). Se ha constatado que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos.

UTILIZACIÓN DE LA RUEDA DE LA RESILIENCIA

La Rueda de la Resiliencia puede aplicarse a la construcción de resiliencia en individuos, grupos u organizaciones enteras, porque las condiciones necesarias para fomentar la resiliencia son las mismas en todos los casos. Otra manera de considerar esta rueda es verla como una Red de Resiliencia. Cualquier persona, grupo u organización puede evaluarse en función de la fuerza que tienen los hilos de la red en cada uno de los seis segmentos, y todos resultarán beneficiados al entretejerse más hilos, más protección, en cada segmento.

En los siguientes capítulos mostraremos cómo se aplica la rueda para fortalecer la resiliencia en los alumnos (capítulo 2) y en los docentes (capítulo 3), y cómo es posible cambiar las escuelas de manera de convertirlas en instituciones más eficaces en la cons-

trucción de resiliencia (capítulo 4). Los capítulos que van del 5 al 8 se centran en el proceso de incrementar la eficacia de las escuelas para construir resiliencia, indicando estrategias, actividades y ejemplos concretos que pueden emplearse en cualquier escuela.

LA RESILIENCIA COMO PROCESO

Uno de los datos más esperanzadores que aporta la bibliografía sobre la resiliencia es que su construcción es un proceso a largo plazo. La observación puntual de cualquier persona en un momento dado no revela con precisión su capacidad de volverse más resiliente. Muchos niños que viven en ambientes de alto riesgo, por ejemplo, no desarrollan plenamente su resiliencia hasta la edad adulta (Werner y Smith, 1992); la mayoría de los adultos resilientes descriptos en el estudio de Higgins (1994) señalaron que no habrían estado calificados para formar parte del estudio en etapas anteriores de su vida.

Esta realidad, sin embargo, también puede ser desalentadora en una cultura que exige "soluciones rápidas". No queremos que la resiliencia se vea como otra característica que la gente o bien tiene o no tiene. En vez de ello, en los capítulos que siguen ofrecemos estrategias específicas, indicadas por la investigación de la resiliencia y de la eficacia escolar, que las escuelas pueden emplear para reforzar el proceso de desarrollar resiliencia tanto en los alumnos como en los docentes.

EN CONCLUSIÓN

La resiliencia es una característica crucial para el éxito de alumnos y docentes. Todos tenemos algunas características resilientes, aunque éstas a menudo pasan inadvertidas, y es posible desarrollar más resiliencia. Las escuelas pueden utilizar el paradigma de la resiliencia como un modelo comprehensivo para fomentar el éxito académico y social de todos los alumnos y promover un personal capacitado y motivado que sepa enfrentar los desafíos de la educa-

ción actual. El desarrollo de resiliencia se ve facilitado cuando se siguen los seis pasos diagramados en la Rueda de la Resiliencia.

En el capítulo 2 se describe en más detalle la importancia de las escuelas como ambientes de desarrollo de resiliencia para los alumnos. Se reseñan modos de desarrollar la resiliencia del alumno y se brindan ejemplos reales de la construcción de resiliencia en las escuelas.

ACTIVIDADES

1. Ubique a alguien que usted sabe que se ajusta a la definición de "resiliente". Pregúntele acerca de las personas, circunstancias y organizaciones que facilitaron su resiliencia. ¿Qué rasgos personales considera esta persona que la ayudan a ser resiliente? ¿Cómo se ha incrementado su resiliencia con el correr del tiempo?
2. Examine su propia resiliencia. ¿Cuándo se sobrepuso? ¿Quién y qué lo ayudó en este proceso? ¿Qué puntos fuertes encuentra usted mismo que se reafirmaron durante la adversidad? ¿Cuáles de las siete formas de resiliencia señaladas por Wolin y Wolin puede detectar en usted?
3. ¿Quién y qué le brinda actualmente los seis pasos hacia la resiliencia señalados en este capítulo? ¿Necesita encontrar constructores de resiliencia adicionales en su vida?
4. Observe la Rueda de la Resiliencia. Encuentre cosas que usted está haciendo en cada segmento de la rueda para construir resiliencia en los alumnos. Detecte los modos en que su escuela, como conjunto, construye resiliencia para los alumnos. Determine las maneras en que su escuela y su distrito escolar construyen resiliencia para el personal. ¿Hay segmentos de la rueda que faltan o son débiles para los alumnos o el personal, o para ambos, en su escuela?

Capítulo 2

Modos en que las escuelas ayudan a fortalecer la resiliencia en los alumnos

Probablemente sobreviví gracias a mis maestros... un modelo de rol adulto que demostraba afecto...

TERRY, en el video *Survivor's pride: building resilience in youth at risk* (WOLIN y WOLIN, 1994).

Existen sobradas pruebas de que las escuelas como organizaciones y la educación en general pueden ser poderosas constructoras de resiliencia. Después de la familia, la escuela es el lugar más propicio para que los alumnos experimenten las condiciones que promueven la resiliencia. Dado que las escuelas tienen la capacidad de construir resiliencia, hay muchas cosas que pueden hacerse a fin de asegurar que ello ocurra para todos los alumnos. El modo en que las escuelas construyen resiliencia en los alumnos y las cosas que deben hacer para construirla con mayor eficacia es el tema central del capítulo 2. También se tratan en este capítulo los medios por los que se construye resiliencia en la escuela, las condiciones necesarias para que esto suceda y las características de las aulas constructoras de resiliencia.

LAS RELACIONES Y LA CONSTRUCCIÓN DE RESILIENCIA

Dos puntos que aparecen con reiteración en la bibliografía sobre las escuelas eficaces (Fiske, 1991) son igualmente aplicables a la construcción de resiliencia en los alumnos: afecto y personalización. Más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de *relaciones* personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una acti-

tud constructora de resiliencia, es decir, que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera sea la problemática o la conducta pasada del alumno). Es una actitud que dice: "Creo que puedes lograrlo; estás 'en condiciones', más que 'en riesgo'". Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela también se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos. Los adultos que trabajan en las escuelas deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas, y hacérselas ver. Esto no implica pasar por alto las conductas inapropiadas o riesgosas. Sólo significa equilibrar las cosas para que el alumno reciba al menos tanta retroalimentación sobre sus puntos fuertes, incluyendo los descriptos en el perfil de la persona resiliente en el capitulo 1, como acerca de sus problemas. Al respecto, la bibliografía sobre la resiliencia es clara: las fortalezas de un alumno son las que lo harán pasar de su conducta "de riesgo" a la resiliencia.

> Un enorme cuerpo de investigaciones ha documentado los efectos nocivos de los programas que encasillan y señalan (negativamente) a los niños. [...] El encasillamiento es sin duda un proceso desmotivador del cambio. Para cambiar, las personas deben tener un sentido de su propia eficacia. Deben creer y confiar en que tienen la fortaleza y la capacidad de hacer cambios positivos (Benard, 1993, pág. 28).

Los alumnos internalizan esa convicción a través de las interacciones que tienen con otros. El principal elemento constructor de resiliencia para cada alumno es una relación de confianza, aunque sea con un solo adulto, dentro o fuera de la familia, que le transmita: "tú me importas" (Werner, citado en Gelham, 1991).

La resiliencia de los alumnos también se construye creando ambientes escolares caracterizados por los seis factores constructores de resiliencia que se mencionaron en el capítulo 1. Aulas, escuelas y distritos escolares enteros pueden incorporar estos seis factores. En suma, la resiliencia se construye mediante interacciones personales con el alumno que le transmitan optimismo y se centren en sus fortalezas, y mediante la incorporación de los seis factores constructores de resiliencia a la estructura, las estrategias de enseñanza y los programas de la institución escolar.

OBSTÁCULOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE RESILIENCIA EN LOS ALUMNOS

Como se señaló en el capítulo 1, los docentes se han guiado por una visión del alumno centrada en el déficit y el riesgo. Esta visión los orienta a esmerarse en detectar problemas, flaquezas, riesgos y déficit, y a catalogar a los alumnos de acuerdo con esos diagnósticos, sin esforzarse mucho por encontrar y aprovechar sus fortalezas.

El objetivo de las investigaciones sobre el riesgo ha sido identificar la vulnerabilidad de los alumnos a fin de implementar intervenciones que mitiguen los riesgos, y así promover resultados positivos para el alumno que debe enfrentarlos. *En la realidad, sin embargo, los rótulos de déficit atribuidos a los alumnos se han convertido en profecías que se cumplen por sí mismas*, antes que en un camino hacia la resiliencia. Una actitud habitual, aunque a menudo tácita, hacia un alumno catalogado con muchos riesgos o déficit es: "este chico está condenado al fracaso".

La investigación sobre la resiliencia refuta esta actitud y aporta los fundamentos para la "actitud resiliente" antes descripta al suministrar pruebas científicas de que los factores protectores, muchos de los cuales pueden ser aprendidos o proporcionados por el ambiente, "tienen una repercusión más profunda en el curso de la vida de los niños [...] que los factores de riesgo o los acontecimientos estresantes de la vida" (Werner y Smith, 1992, pág. 202).

Muchos docentes han comenzado a percibir resiliencia en sus alumnos y están *empezando a aprender la terminología* para señalarla. Pero si no conocen los elementos concretos –es decir, las características de los niños que están desarrollando resiliencia aun en ambientes de alto riesgo–, tendrán menos probabilidades de saber cómo buscar la resiliencia, identificarla y ayudar a los alumnos a reconocerla en ellos mismos. *Sin el conocimiento exacto de los factores que contribuyen a la resiliencia*, es también más difícil propiciar cambios programáticos y estructurales que construyan resiliencia en los alumnos.

Incluso sabiendo acerca de la resiliencia, las actitudes cambian con lentitud. Además, la gran cantidad de obstáculos al cambio escolar en general impide modificar las escuelas a efectos de fortalecer la resiliencia. *La percepción de las limitaciones de tiempo* constituye

uno de esos obstáculos, aunque una constatación alentadora de la investigación sobre la resiliencia es que ésta a menudo puede promoverse con cantidades limitadas de "tiempo horario" (Higgins, 1994, pág. 324), es decir, mediante un empleo diferente del tiempo disponible. Con todo, debido a que construir resiliencia implica entablar relaciones, las escuelas que no destinan tiempo a la construcción de relaciones no serán constructoras eficaces de resiliencia.

Los datos recogidos por docentes que han efectuado seguimientos de alumnos para averiguar cómo es para ellos asistir a una escuela determinada, confirman la necesidad de cambiar el modo en que se utiliza el tiempo en los establecimientos escolares. La reacción de los profesores de un colegio secundario ante esa experiencia fue indicativa de la falta de relaciones en la escuela que experimentan muchos, si no la mayoría, de los alumnos. Tras el seguimiento a los alumnos, los docentes informaron: "'Ninguno me habló' y 'Nadie me preguntó nada'. Dijeron que esa escuela no era un lugar muy humanitario, que uno nunca tenía oportunidad de tomar una decisión, que nunca tenía ocasión de pensar y que nada se conectaba con ninguna otra cosa" (Fiske, 1991, pág. 88).

Otro obstáculo a la construcción de resiliencia es *la controversia sobre el rol de la escuela en la vida de los alumnos*, esto es, la noción de que los docentes sólo deben "enseñar los conocimientos básicos". Este obstáculo se relaciona con el modelo "tipo fábrica" de la escolaridad, aún vigente, en el que los alumnos son objetos a socializar para convertirlos en buenos empleados en una sociedad industrial (Cooper y Henderson, 1995). La realidad de la vida de los alumnos en el modelo "tipo fábrica" de la escolaridad, como mostraron las observaciones efectuadas por docentes en escuelas de ese tipo, pone en evidencia por qué este modelo es una traba no sólo para construir resiliencia sino también para vincular a los alumnos con la educación.

El tamaño mismo de las escuelas es otro obstáculo derivado del modelo fabril. En las escuelas grandes se hace más difícil crear un clima afectivo, formar redes de relaciones sólidas y personalizar la educación de los alumnos o el desarrollo del personal. También es más arduo fijar y mantener estándares elevados de conducta, académicos y profesionales. En las escuelas grandes y anónimas la cultura adolescente imperante rara vez se conecta con la fuerza de una cultura adulta "que representa ideas y preocupaciones

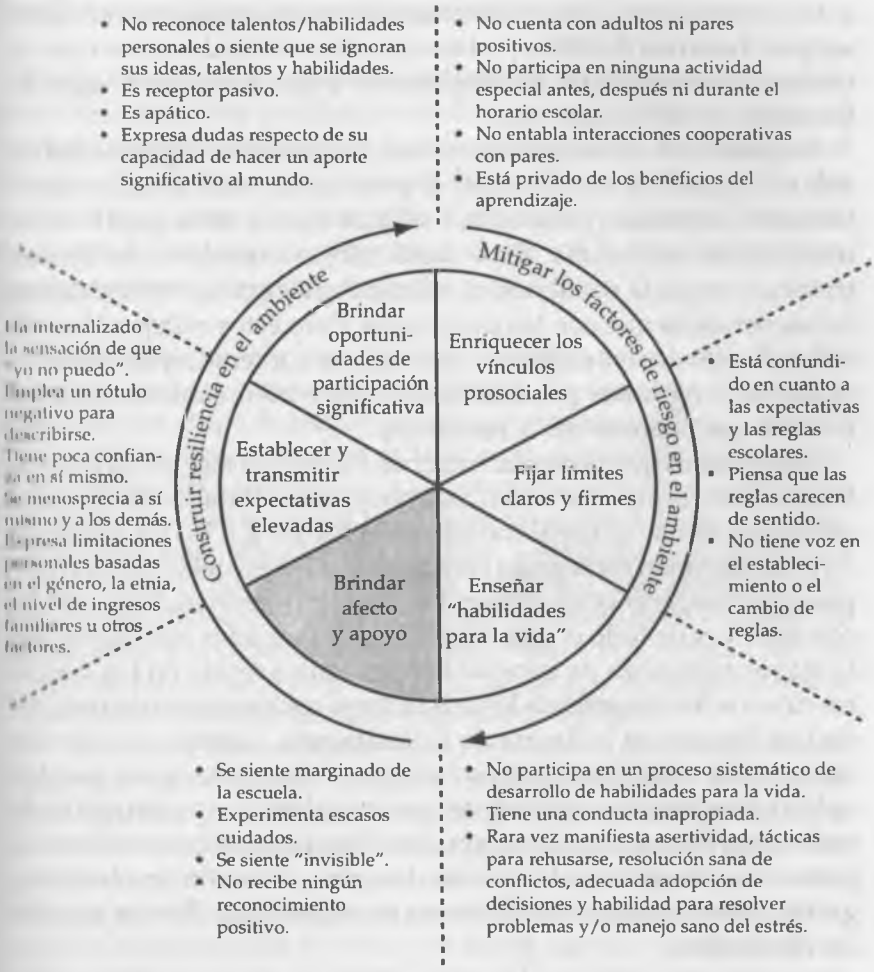
• No reconoce talentos/habilidades personales o siente que se ignoran sus ideas, talentos y habilidades.
• Es receptor pasivo.
• Es apático.
• Expresa dudas respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo.
• No cuenta con adultos ni pares positivos.
• No participa en ninguna actividad especial antes, después ni durante el horario escolar.
• No entabla interacciones cooperativas con pares.
• Está privado de los beneficios del aprendizaje.
Construir resiliencia en el ambiente
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"
• Ha internalizado la sensación de que "yo no puedo".
• Emplea un rótulo negativo para describirse.
• Tiene poca confianza en sí mismo.
• Se menosprecia a sí mismo y a los demás.
• Expresa limitaciones personales basadas en el género, la etnia, el nivel de ingresos familiares u otros factores.
• Está confundido en cuanto a las expectativas y las reglas escolares.
• Piensa que las reglas carecen de sentido.
• No tiene voz en el establecimiento o el cambio de reglas.
• Se siente marginado de la escuela.
• Experimenta escasos cuidados.
• Se siente "invisible".
• No recibe ningún reconocimiento positivo.
• No participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida.
• Tiene una conducta inapropiada.
• Rara vez manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y habilidad para resolver problemas y/o manejo sano del estrés.

Figura 2.1. Perfil de un alumno que necesita mejorar la resiliencia

adultas serias [...] un atisbo de posibilidades que hacen que [los alumnos] sientan ganas de ser mayores de edad" (Meier, 1995a, pág. 39). Un hecho aleccionador para los docentes es que "las propias empresas estadounidenses que dieron origen a este viejo modelo industrial han empezado a desecharlo" (Fiske, 1991, pág. 27),

a descentralizarse, a reorganizarse en torno a equipos de trabajo, a adoptar horarios flexibles y a brindar a los trabajadores las nuevas técnicas necesarias para desempeñar un papel activo en el logro de los objetivos de la empresa.

La ausencia de estrategias de enseñanza, de formas de organización del aula y la escuela, y de programas de prevención e intervención específicamente destinados a fomentar la resiliencia es otra traba para la construcción de resiliencia. Este obstáculo se menciona en último término porque la resiliencia se relaciona más con las interacciones de las personas que con los programas. Pero éstos reflejan las actitudes de quienes los elaboran y, por ello, el contenido y la estructura de los programas pueden incorporar o bien contrarrestar los factores que promueven la resiliencia.

Las escuelas que presentan muchos de estos obstáculos a la construcción de resiliencia tienen mayores probabilidades de que sus alumnos exhiban el perfil trazado en la Figura 2.1. En los capítulos 5 y 6 se examinan estrategias concretas que las escuelas pueden emplear para superar estos obstáculos. Nuestra experiencia de trabajo con docentes de todo el país durante varias décadas nos indica que la mayor esperanza de superar los obstáculos reside en los docentes cuyas actitudes reflejan los seis factores constructores de resiliencia que figuran en la Rueda de la Resiliencia. Cuando un número creciente de educadores transmite estas actitudes, luego se pueden aplicar programas y estrategias que respalden la construcción de resiliencia. Esta dedicación a ayudar a los alumnos a ser resilientes, junto con el conocimiento de cómo hacerlo que suministra la bibliografía correspondiente, es la fuerza impulsora que lleva a superar los obstáculos.

LA CONSTRUCCIÓN DE RESILIENCIA EN EL AULA

Muchos docentes consiguen crear clases constructoras de resiliencia, ya sea superando los obstáculos mencionados o porque no hay muchos de ellos en su escuela. Veremos ahora los perfiles de dos aulas en las que se construye resiliencia y una descripción de las acciones de los docentes que en ellas trabajan.

Perfil de un aula de la escuela primaria

La siguiente reseña de Duncan (1955) de un aula donde se construye resiliencia fue publicada en el boletín del Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities [Centro Regional Oeste en Pro de Escuelas y Comunidades Libres de Droga]. En ella se describe la clase de la maestra Kathy Cheval, quien "sistemáticamente incorpora a su práctica docente los factores protectores que promueven la resiliencia en los niños" (pág. 1).

> Alrededor de 28 niños y 4 adultos comparten el aula. Hay un murmullo suave, incesante, de actividad. En una mesa, Cheval trabaja con un grupo de lectura; en otra, una maestra asistente ayuda a unos niños a hacer una tarea de lengua. En el grupo de lectura, algunos chicos están sentados en la alfombra alrededor de un equipo de sonido, mientras que otros leen juntos unos libros de gran tamaño. Tres niños están absortos en sus libros, y otros dos leen en voz alta para un padre que presta asistencia voluntaria. Dos alumnos trabajan juntos con la computadora, mientras comentan animadamente los problemas que eligieron y ríen cuando logran resolverlos. Otro voluntario está sentado en un rincón, rodeado por un grupo de chicos que quieren practicar el nuevo vocabulario del día...
>
> Las primordiales relaciones entre los niños son promovidas en esta clase por un conjunto de "derechos y responsabilidades" establecidos por los chicos (por ejemplo, que todos tienen derecho a sentirse seguros, a ser tratados con amabilidad, a que los escuchen y a aprender), los cuales prohíben las groserías y afianzan una conducta social sana. Se han enseñado estrategias de resolución de problemas en situaciones de representación de roles, y se espera que los alumnos las apliquen antes de requerir la intervención de la maestra. Los adultos presentes en el aula ejemplifican las conductas apropiadas y la aplicación de estrategias para resolver problemas, y las afirman y refuerzan en forma constante. Como consecuencia, los niños se tratan unos a otros con amabilidad y consideración, y están siempre bien dispuestos a prestarse ayuda mutua. Rara vez se producen estallidos de ira o reproches airados... Los alumnos también son responsables de "manejar" el aula: colocan las cosas en su lugar, las limpian después de usarlas y las inspeccionan para asegurarse de que quedaron limpias. "Son más rigurosos de lo que yo lo sería", dice Cheval.

El afecto también es promovido a través de la participación en actividades con niños de menor edad. Cada semana, los chicos pasan cierto tiempo con sus "compañeritos del jardín de infantes", leyéndoles cuentos y compartiendo sus experiencias. "Me encanta leerle a mi compañerita –dice Raquel– y a ella también le gusta".

Los incentivos acentúan lo positivo. El tiempo que no se pierde puede emplearse en actividades sociales. Las sanciones reflejan consecuencias lógicas; por ejemplo, si un chico tira papeles al suelo, deberá encargarse de barrer el aula.

Las expectativas respecto de la actividad escolar varían de un niño a otro. De todos se espera que pongan el mayor empeño posible y se los alienta a que así lo hagan, pero Cheval ayuda a quienes lo necesitan. Algunos alumnos reciben asistencia personal de parte de una maestra o asistente, otros son ayudados por sus pares y otros por padres voluntarios...

La participación en el aprendizaje es fundamental... En [esta] aula, rara vez se ve a un docente "dictando cátedra" a todo el grupo a la vez. Casi toda la actividad de enseñanza dirigida por la maestra tiene lugar en pequeños grupos centrados en las destrezas y necesidades individuales de sus integrantes. Gran parte de las demás actividades didácticas se practican en grupos cooperativos o con compañeros. En ocasiones, los niños optan por estudiar en forma independiente...

¡Se intercambian abrazos y sonrisas en esta aula! Un abrazo de bienvenida, un rápido "apretón" en reconocimiento por una tarea bien hecha y un gesto de aprobación alentador, todos estos son modos de demostrar afecto que emplean adultos y niños por igual.

El afecto generalizado que se pone de manifiesto en el aula va más allá de sus paredes. Cheval ha implementado un amplio sistema de redes para transmitir su afecto a los padres de los alumnos. Les solicita que presten colaboración en el aula y los mantiene ocupados en tareas importantes mientras están allí. Les envía reseñas semanales de las actividades de la clase y les pide que le hagan llegar sus comentarios. Cuando hay problemas o cuestiones que resolver, Cheval (y a menudo los alumnos implicados) recurre a la ayuda de los padres. También se preocupa por telefonear al menos a un padre por semana para informarle sobre algún logro o mejora de su hijo. .

La buena conducta es reforzada mediante un elogio discreto, por lo general en privado. La mala conducta se maneja con charlas privadas y oportunidades de "volver a intentarlo". En lugar de la disciplina

impuesta desde afuera, la clave para solucionar conflictos es la técnica de resolución de problemas:

- Detecte el problema.
- Señale la acción inapropiada.
- Enumere opciones para la próxima vez.
- Haga una representación de roles apropiada.

"Lleva tiempo –dice Cheval–, pero dedicándoselo a principios de año, veo que los chicos aprenden a resolver sus conflictos en forma apropiada. A largo plazo termino perdiendo menos tiempo en intervenir, y los niños adquieren habilidades realmente importantes" (Duncan, 1995, págs. 1, 3).

Perfil de un aula del colegio secundario

La siguiente descripción de una clase donde se construye resiliencia en un colegio secundario se publicó en *Smart Schools, Smart Kids* (Fiske, 1991). Fiske eligió esta aula porque en ella se cumplían las recomendaciones incluidas en la bibliografía sobre los colegios eficaces. La clase de Historia Americana de cuarto año del profesor Jim Streible, en el Colegio Secundario Fairdale de Louisville, Kentucky, también contiene los elementos de un ambiente constructor de resiliencia.

No hay filas de pupitres. Los alumnos se sientan en círculos de cuatro o cinco mesas diseminados por toda el aula, como satélites. Un grupo de alumnos mantiene una animada discusión acerca de una obra de teatro breve que están escribiendo sobre la vida en las décadas de 1920 y 1930. Del otro lado del salón, otra rueda de chicos da los toques finales a un video documental sobre la vida de D. W. Griffith, quien está enterrado a unas millas de distancia... Un tercer grupo de jóvenes está junto a los armarios, probándose los trajes de época que usarán para bailar el charlestón y enseñarles a sus compañeros a bailarlo, mientras que un cuarto grupo está terminando una enorme maqueta de la Casa Hooverville, construida con cartón [...] Mientras trabajan, conversan sobre la vida de "los sin techo" de ayer y hoy.

> Streible sigue atentamente toda esta actividad independiente, pasando con discreción de un grupo a otro, observando y escuchando, respondiendo preguntas y aportando estímulos... "Me veo a mí mismo como el entrenador académico de los chicos... Ellos son los que realizan la enseñanza y el aprendizaje. Se enseñan a sí mismos, y se enseñan unos a otros".
>
> A Streible realmente le gustan los adolescentes. Escucha con atención los términos que emplean y los corrige cuando pronuncian mal alguna palabra... Mientras los alumnos trabajan en grupos, en ocasiones lleva a un chico a un costado del salón y le habla con seriedad, individualmente. La humillación pública no tiene cabida en la clase de Streible (Fiske, 1991, págs. 62, 63, 73).

Streible informa que durante muchos años él fue un profesor tradicional cuya principal forma de enseñar consistía en dictar cátedra, pero ahora cree que los alumnos deben tomar parte activa en el aprendizaje, lo que no es una tarea fácil debido a que la mayoría nunca ha tenido la experiencia de hacerse responsable de su propio aprendizaje. Streible piensa que este tipo de enseñanza, en la que los alumnos se enseñan a sí mismos y unos a otros, crea un verdadero conocimiento. Dice que sus alumnos están aprendiendo mucho más ahora que en las clases anteriores, y considera que esto se debe a que están motivados por sus propios intereses y por el control que tienen sobre los proyectos de la clase.

Los alumnos concuerdan con Streible. Sus respuestas revelan con gran claridad el proceso de construcción de resiliencia que está teniendo lugar en su aula.

> Jenny Abner [...] recuerda sus dudas iniciales. "Al principio me sentía confundida –explica–. ¿Es posible que esto dé resultado? ¿Qué pasará si no podemos aprender unos de otros? Pero realmente se puede aprender si todos trabajan juntos [...] Uno siente que controla las cosas. Y aprende no sólo los datos del libro sino las destrezas sociales".
>
> "La primera vez que me paré frente a toda la clase, estaba aterrada –admite Bonnie [Ford]–. Tenía miedo de moverme y hablé en voz tan baja que los otros chicos apenas podían oírme." También recuerda las dudas que tuvo cuando Streible explicó su método. "Pero la verdad es que avancé mucho. Este año paso al frente sin ningún problema. El señor Streible nos guía, nos alienta y nos felicita. Él crea un clima tal en el aula, que aprendemos más, y quiero decir que aprendemos de ve-

ras, no sólo memorizamos. Es como un sueño [...] Ahora podemos ponernos frente a la clase [...] Podemos hablar [...] Y hablamos de lo que queremos, lo que nos hace sentirnos bien [...] Ahora hago cosas. No sé si es gracias a la clase del señor Streible, pero pienso que en gran parte lo es. Antes, nunca iba a una fiesta. Ahora voy a dar mi propia fiesta de graduación" (Fiske, 1991, pág. 76).

Las mismas actitudes adultas de afecto y aliento, la formulación de expectativas elevadas y claras, las oportunidades de aprender estrategias de vida, de ocuparse y participar en la educación (y en actividades extraescolares) de maneras significativas y la aplicación de estrategias de enseñanza atractivas y variadas que ligan a los alumnos a la escuela, crean un ambiente que construye resiliencia tanto en las aulas primarias como en las secundarias.

APLICAR LOS SEIS PASOS DE LA RUEDA DE LA RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS

Los seis pasos para promover resiliencia descriptos en el capítulo 1 pueden expresarse a la vez en las actitudes de los docentes y en la estructura de las escuelas. Los perfiles de aulas constructoras de resiliencia que acabamos de reseñar y la conducta de los docentes en esas aulas documentan los seis pasos en acción. A continuación se resumen las maneras en que las escuelas pueden poner, y han puesto, en práctica los seis pasos.

1. *Enriquecer los vínculos.* Existen varios medios de incrementar los vínculos con la escuela. Uno de ellos es priorizar la participación de la familia en la actividad escolar convocando a los padres, otorgándoles roles significativos en la escuela, ofreciéndoles una variedad de formas de participación y hablando con ellos periódicamente –con todos los padres– para transmitirles alguna buena noticia sobre sus hijos. También es conveniente instalar centros de recursos parentales y hacer que los padres tengan voz en la conducción de la escuela para construir una fuerte participación de la familia en la actividad escolar.

Los alumnos también necesitan una variedad de actividades antes, durante y después del horario escolar. Algunas actividades

interesan a ciertos niños, con lo que incrementan su vínculo, y otras son de interés para otros. Es fundamental que se les ofrezca arte, música, teatro, todo tipo de deportes, tareas de servicio comunitario y clubes de diversas clases (podrá recurrirse a los padres para que ayuden a proporcionar muchas de estas cosas).

Las estrategias de aprendizaje que toman en cuenta las inteligencias múltiples y los múltiples estilos de aprendizaje, como confirman los perfiles de las aulas descriptas, reforzarán la vinculación del alumno con el aprendizaje y su permanencia en la escuela.

Un ambiente que incluya cada uno de los pasos siguientes también tenderá a incrementar la vinculación.

2. *Fijar límites claros y firmes.* Éste es otro paso que funciona mejor si se incorporan otros varios pasos constructores de resiliencia. Por ejemplo, es importante que los alumnos participen en la determinación de estos límites, que consisten en normas de conducta y procedimientos para hacerlas cumplir (incluyendo las consecuencias de incumplirlas). Los límites deben basarse en una actitud afectuosa, antes que punitiva. Como se mencionó en el capítulo 1, las investigaciones sobre la prevención indican que es conveniente que las políticas y procedimientos escolares, desde el jardín de infantes hasta el último año del colegio secundario, hagan referencias concretas a ciertas conductas de riesgo, como el uso de alcohol u otras drogas, los comportamientos violentos y la pertenencia a pandillas delictivas. Estas referencias deben expresarse en forma adecuada al nivel de desarrollo de los alumnos.

También es importante que el personal escolar, los padres y los alumnos conozcan y comprendan las políticas de la escuela. En algunos colegios, por ejemplo, los alumnos dibujan carteles que reflejan esas políticas y los cuelgan en las paredes. Otras escuelas han adoptado un enfoque positivo y reforzador redactando las políticas escolares en términos de una lista de derechos de los alumnos (ser respetado, sentirse seguro, estar libre de las drogas, ser tratado con afecto, etc.) que es enviada a los hogares y firmada por cada alumno y un miembro de su familia. En el capítulo 7 se incluyen ejemplos de algunos de estos procedimientos.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Esto puede efectuarse de diversos modos. Uno de ellos, que no requiere demasiado tiempo extra, es aplicar un método de enseñanza, basado en el aprendizaje cooperativo, que incorpore naturalmente las habilidades para llevarse bien con los demás, trabajar en grupo, expresar opiniones propias, fijar metas y tomar decisiones. Las habilidades para la vida pueden inculcarse como un curso normal de acción cuando los alumnos son enviados a un profesor consejero por haber incurrido en mala conducta. Ésta es una consecuencia natural que ayuda al niño a construir su propia eficacia: los alumnos identifican las habilidades que pueden servirles para evitarse problemas en el futuro y luego las aprenden. Las investigaciones realizadas muestran que los pares son los mejores mensajeros de las estrategias de prevención e intervención, por lo que es útil determinar todas las maneras en que los alumnos pueden enseñar habilidades para la vida a otros. El currículo referido al tema de la salud es un lugar adecuado para incorporar la capacitación formal en materia de habilidades para la vida. La mejor capacitación al respecto es la que brinda a los alumnos una dosis adecuada –unas quince sesiones durante el primer año– y luego sesiones de refuerzo –alrededor de ocho– en los años subsiguientes (Botvin y Botvin, 1992).

4. *Brindar afecto y apoyo.* Como se dijo antes, este paso es la base de toda construcción de resiliencia. Es el componente crucial de las actitudes que construyen resiliencia, pero también debe expresarse en conductas concretas, como tomar en cuenta a todos los alumnos, saber sus nombres, estimular a los reticentes, investigar e intervenir cuando alguno de ellos enfrenta circunstancias difíciles. Esto requiere conceder tiempo en clase para la construcción de relaciones, como lo hace el programa del "compañerito del jardín de infantes" mencionado en el perfil del aula de la escuela primaria (véase pág. 44). También implica construir un modelo de intervención eficaz para los alumnos que están teniendo problemas, así como detectar y aprovechar sus fortalezas.

Los programas de incentivos que ofrecen a cada alumno una oportunidad de éxito, como subir una calificación en un punto o ser premiado ya sea en el momento de hacer algo bien o en reuniones especiales para celebrar "buenas acciones", son formas

programáticas de afecto y apoyo. En el capítulo 7 se incluyen ejemplos de lo que hacen algunas escuelas en este sentido.

El personal escolar puede tomar la resolución expresa de ayudar a los alumnos a encontrar sus resiliencias personales. Entonces, estarán atentos a sus manifestaciones y responderán a ellas diciendo cosas como "tu comprensión de lo que ocurre en tu casa es un punto realmente favorable", o "tu capacidad de encontrarle el lado humorístico a la situación es un modo increíblemente positivo de lidiar con lo que está pasando", o "me admira cómo te apartas de esa situación para cuidarte y sobrellevarla".

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Benard (1993) describe varias maneras en que las escuelas pueden implementar este paso constructor de resiliencia. En primer lugar, los mensajes del personal escolar a los alumnos deben componerse de declaraciones como "convéncete de que puedes, esfuérzate y aguza el ingenio" y "esta tarea que te pido que hagas es importante; sé que tú puedes hacerla y no me daré por vencido contigo" (pág. 18). Las clases con expectativas elevadas presentan las siguientes características: currículos de mayor alcance, más significativos y participativos para todos los alumnos; grupos de estudio heterogéneos, flexibles y basados en los intereses de los alumnos (sin señalamientos ni rotulaciones); sistemas de evaluación que reflejan la visión de las inteligencias múltiples, los enfoques múltiples y los estilos de aprendizaje múltiples, y una gran cantidad de actividades variadas para que todos los alumnos participen, incluyendo programas de servicio comunitario.

Las estrategias de enseñanza que transmiten expectativas elevadas promueven la colaboración, antes que la competitividad, y se centran en la motivación intrínseca del alumno basada en sus propios intereses; también asignan la responsabilidad de aprender a los alumnos, haciéndolos participar y tomar decisiones respecto de su propio aprendizaje. Los docentes expresan expectativas elevadas al establecer relaciones fundadas en la atención individual a cada alumno, aplicando un método de enseñanza personalizado y valorando la diversidad.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* La base fundamental de este paso radica en contemplar a los alumnos como recursos, y no como objetos o problemas pasivos. "No hacer nunca en la escuela lo que pueden hacer los alumnos" debería ser el lema, y cada aspecto de la escuela deberá analizarse a efectos de encontrar oportunidades de dar mayor participación a los alumnos. Esto podría implicar la inclusión de alumnos en comisiones de gobierno escolar, aun en los niveles primarios (donde el personal escolar se ha asombrado por las excelentes evaluaciones y sugerencias de los chicos para mejorar su escuela). Los programas entre pares (incluyendo el de servicio comunitario), las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar que se mencionaron, y la aplicación de estrategias de enseñanza participativas, son medios de brindar a los alumnos oportunidades de participación significativa.

Algunas escuelas han dejado proyectos enteros a cargo de los alumnos, como revistas para la escuela y la comunidad, centros ambientales y programas de mediación escolar. Otras instituyeron capacitación en liderazgo para todos los alumnos, incluyendo líderes tradicionales y no tradicionales. Uno de los mejores ejemplos de cómo integrar este paso de la resiliencia al aprendizaje eficaz es el de una escuela que organizó todo el currículo de quinto grado en torno a la elaboración y venta de salsa, actividad que incorporaba las tareas de encontrar y comprar ingredientes, cocinar, envasar, comercializar, distribuir y decidir cómo invertir las ganancias.

Es importante contar con el respaldo de los padres, la comunidad y otras organizaciones con el fin de implementar con eficacia los seis pasos de la construcción de resiliencia en cada aula y en toda la escuela. De acuerdo con nuestra experiencia, el mensaje alentador de la construcción de resiliencia tiene más éxito para cultivar el necesario compromiso de un conjunto de colaboradores que los procedimientos tradicionales.

Cuando estas seis condiciones constructoras de resiliencia se cumplen en las escuelas de modo tal que tienen un efecto positivo en todos los alumnos, es más probable que los alumnos muestren el perfil indicado en la Figura 2.2.

• Cree ser escuchado en la adopción de decisiones en el aula/la escuela.
• Participa ayudando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías.
• Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos.
• Se conecta con al menos uno de los muchos adultos atentos de la escuela.
• Participa en alguna de las numerosas actividades antes, durante y después del horario escolar.
• Participa en interacciones cooperativas entre pares a través de estrategias de enseñanza y/o programas escolares.
• Tiene una conexión positiva con el aprendizaje.
Construir resiliencia en el ambiente
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"
• Cree que toda meta/aspiración positiva puede ser alcanzada.
• Demuestra confianza en sí mismo y en los demás.
• Se alienta a sí mismo y a otros a hacer algo "lo mejor posible".
• Comprende y respeta las políticas y reglas escolares.
• Participa en los cambios de políticas y reglas.
• Siente que la escuela es un ámbito afectivo.
• Tiene sensación de pertenencia.
• Experimenta la escuela como una comunidad.
• Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado.
• Recibe continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo.
• Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución sana de conflictos, la adopción de buenas descisiones y el manejo sano del estrés.

Figura 2.2. Perfil de un alumno con rasgos de resiliencia

CONECTAR LA CONSTRUCCIÓN DE RESILIENCIA CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Meier (1995b) cita un estudio publicado en el *New York Times*, según el cual "existe un rasgo llamado 'esperanza' que pronostica con más certeza el éxito, incluso en la universidad, que el promedio de calificaciones, el grado relativo de desempeño en clase o la puntuación del examen de rendimiento estandarizado" (pág. 177), para explicar el asombroso éxito del colegio Central Park East, en el este de Harlem, en Nueva York. En esta escuela secundaria el 90 % de los alumnos se gradúa y el 90 % de los graduados va a la universidad, en un distrito cuyo promedio de graduación es del 50 %. Las características fundamentales de Central Park East (Meier, 1955b) son: estimular la curiosidad de los alumnos; despertarles la sensación de entusiasmo por el aprendizaje; promover valores democráticos en la estructura de la escuela y el aula, y conceder mucho tiempo para la reflexión y las relaciones afectivas y respetuosas; en suma, infundir a la formación secundaria el mismo espíritu y las mismas ideas de la educación preescolar. Otros perfiles de "buenos colegios secundarios" con resultados académicos superiores a la norma documentan la presencia activa de esas mismas características conectadas con la resiliencia (Fiske, 1991; Lightfoot, 1983; Noddings, 1992).

La Figura 2.3 muestra la conexión entre cada una de las megatendencias más programáticas y estructurales en el campo de la educación y los seis factores constructores de resiliencia. Es importante hacer notar, sobre todo al personal escolar que ya se siente sobrecargado de exigencias, que la construcción de resiliencia en los alumnos no es "una cosa más", sino que coincide con las conclusiones de los estudios de escuelas eficaces respecto de lo que constituye una educación de excelencia. A menudo es un alivio para el personal escolar comprender este punto: construir resiliencia para los alumnos en la escuela es la base de una educación de excelencia según fue definido este concepto en la década pasada, y la educación excelente dará lugar a la construcción de resiliencia. Esta noción suele conducir al personal de la escuela a asumir un mayor compromiso con la mejora y el cambio escolar.

Cambio educacional (megatendencia)
Factores constructores de resiliencia
Desarrollar el pensamiento y el aprendizaje permanente en los alumnos.
Propósito de la escuela
Expectativas elevadas, oportunidades de participación significativa.
Búsqueda de significados, pensamiento, metacognición, resolución de problemas, aplicación de conocimientos.
Índole del conocimiento
Enriquecimiento de los vínculos, expectativas elevadas, oportunidades de participación.
Aprendizaje activo, resolución de problemas, aplicación de conocimiento, establecimiento de objetivos de aprendizaje propios.
Índole del aprendizaje
Enriquecimiento de los vínculos, enseñanza de habilidades para la vida, expectativas elevadas, oportunidades de participación.
Enseñanza multidimensional: orientar, demostrar, entrenar, intervenir e instar a la acción.
Buena enseñanza
Enriquecimiento de los vínculos, afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación.
Basado en objetivos personales de aprendizaje metacognitivo, interdisciplinario, más profundo que extenso, basado en proyectos, conectado con el mundo real.
Currículo
Enriquecimiento de los vínculos, enseñanza de habilidades para la vida, expectativas elevadas, oportunidades de participación.
Crear liderazgo en otros, iniciativa, espíritu de cambio, liderazgo que reside en múltiples roles.
Liderazgo
Enseñanza de habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación.
En forma cooperativa, compartida, con participación de todos los "interesados"; una decisión debe partir del corazón y la mente de quienes la lleven adelante.
Adopción de decisiones
Afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación.
Indicativo del rendimiento, holístico, basado en el desempeño y en el mundo real, criterios de eficacia del estudiante.
Diagnóstico
Enriquecimiento de los vínculos. Afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación.

Figura 2.3. La conexión entre la educación eficaz y la resiliencia

EN CONCLUSIÓN

Las escuelas tienen el poder de construir resiliencia académica y personal en los alumnos. Aunque en muchas de ellas existen obstáculos para hacerlo, cada docente en su aula puede crear refugios de construcción de resiliencia, ambientes que también se asocian estrechamente con el éxito académicc. Además, los docentes pueden esforzarse por superar los obstáculos que existan en sus grandes establecimientos escolares. Pero para eso, ellos mismos deben ser resilientes. "Los docentes que carecen de poder tendrán escasa probabilidad de crear contextos académicos de posibilidad y transformación" (Fine, 1991, pág. 140). Cómo promover la resiliencia en los docentes es el tema central del capítulo 3.

ACTIVIDADES

1. Supervise mentalmente el ambiente físico de su aula, oficina o establecimiento escolar. Luego en una hoja enumere todas las manifestaciones físicas de los seis factores constructores de resiliencia ilustrados por la Rueda de la Resiliencia que le vengan a la mente. Encuentre cualquier mensaje en el medio físico que pueda ser un obstáculo para la promoción de resiliencia en los alumnos. Enumere algunas maneras de cambiar el ambiente físico a fin de afianzar los seis pasos de la Rueda de la Resiliencia.
2. Observe las figuras 2.1 y 2.2. ¿Cuál de ellas describe con más exactitud a los alumnos de su escuela? Celebre lo que usted está haciendo bien. Determine qué le parece que es lo más importante que hay que cambiar. Intercambie ideas acerca de cómo hacerlo con sus colegas.
3. Examine la Figura 2.3. ¿Qué cosas ya está haciendo en nombre de la mejora escolar que también están construyendo resiliencia en sus alumnos?
3. Enumere diez conductas que usted ya exhibe o podría exhibir, de ser necesario, para reforzar las Redes de Resiliencia de los alumnos. Procure realizar estos "actos de construcción de resiliencia" toda vez que pueda.

Capítulo 3

Los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes

Si queremos cambiar la situación, primero debemos cambiar nosotros mismos.

STEPHEN COVEY, 1989, pág. 18.

La necesidad de promover resiliencia entre los educadores y las maneras de hacerlo son el tema de este capítulo. Aquí se examinan los factores que contribuyen a la falta de resiliencia, se presentan dos perfiles de docentes resilientes y se considera cómo aplicar la Rueda de la Resilencia para incrementar el nivel de resiliencia entre los educadores.

LOS DOCENTES COMO MODELOS DE RESILIENCIA

Sería poco realista pretender que los alumnos fueran resilientes si sus docentes no lo son. Así de simple es. Si los docentes mismos están en situaciones de alto riesgo que apenas soportan, ¿cómo pueden encontrar la energía y la fuerza necesarias para promover la resiliencia entre sus alumnos? Lo que es más importante, ¿cómo puede esperarse que los alumnos asuman los desafíos requeridos para adoptar conductas y actitudes más resilientes si los docentes, algunos de sus principales modelos de rol, no manifiestan esas cualidades? Si los educadores no saben sobreponerse, ¿cómo podría pretenderse que los alumnos lo sepan?

El tipo de hogar y de comunidad de donde proceden los alumnos son factores importantes para determinar el éxito que tendrán en la escuela. Si provienen de hogares y comunidades fuertes y soli-

darios, la construcción de resiliencia en la escuela no será tan imprescindible. Si vienen de hogares y comunidades que son negativos y debilitantes, que brindan escaso apoyo y apego, o pocos modelos de conducta, es posible que algunos jóvenes excepcionales puedan superar estas desventajas y tener éxito, pero la mayoría requerirá la existencia de un grupo de docentes solidario y hábil para lograr el éxito en sus estudios y en su vida. De hecho, es posible que ésta sea la única esperanza que muchos alumnos tienen de pasar del riesgo a la resiliencia.

FACTORES QUE INHIBEN LA RESILIENCIA ENTRE LOS DOCENTES

Como se explicó en los capítulos 1 y 2, los docentes constituyen uno de los importantes grupos promotores de resiliencia para el alumno. Por esta razón, ellos mismos deben ser resilientes, pero las condiciones en que trabajan suelen dificultárselo. Los recursos requeridos para cumplir las expectativas puestas en los docentes son escasos. Es crucial comprender esta realidad, advertir los extraordinarios desafíos que enfrentan los educadores y hacer un esfuerzo consciente por incrementar la resiliencia de este importante grupo de profesionales. Existen tanto factores ambientales externos como internos a la escuela que afectan la resiliencia del docente.

Factores ambientales

La sensación de bienestar y la eficacia de los educadores se ven afectadas por tres factores ambientales. En primer lugar, *están cambiando las expectativas acerca de lo que deben hacer las escuelas y cómo deben hacerlo.* La tendencia hacia una economía global y el rápido incremento en los usos de la tecnología han impuesto crecientes demandas a las escuelas para que sean más creativas, innovadoras y flexibles. Pero en la mayoría de los casos, estas expectativas no han ido acompañadas de apoyo y capacitación para efectuar cambios

didácticos y curriculares dirigidos a satisfacerlas, como tampoco de un aumento de recursos.

En segundo lugar, *la composición del alumnado está cambiando.* El sistema de las escuelas públicas de los Estados Unidos fue creado inicialmente con el fin de brindar a los jóvenes un nivel primario de educación. Esa misión se amplió luego para incluir la enseñanza secundaria. Durante un largo período, la educación secundaria tuvo limitado alcance, comprendiendo casi exclusivamente a alumnos que eran motivados y alentados a estudiar en su hogar y su comunidad. En tiempos más recientes, las escuelas se han visto obligadas a proporcionar educación secundaria a todos los alumnos.

"Todos los alumnos" significa hoy algo muy distinto de lo que quería decir en el pasado. Los alumnos provienen en la actualidad de muy diversos niveles socioeconómicos y diversos países. La composición del alumnado en la mayoría de las escuelas actuales es radicalmente distinta, y representa un desafío mucho mayor para los docentes que en cualquier otra época pasada. Por desdicha, la preparación inicial y el posterior desarrollo profesional de los docentes no suelen darles los elementos necesarios para enfrentar este desafío con confianza y pericia.

En tercer lugar, mientras que en el pasado la mayoría de las comunidades prestaba un fuerte respaldo a sus escuelas, en la actualidad éstas son blanco de crecientes *críticas negativas por parte de la comunidad.* Las críticas se han hecho oír con especial fuerza desde principios de la década de 1980, con la publicación del informe *A Nation at Risk* (National Commission on Excellence in Education, 1983) y otros comentarios negativos similares (Boyer, 1983; Goodlad, 1983). Los legisladores y gobernadores de los estados también dirigen críticas al sistema de educación pública. Las comunidades locales, siguiendo ese ejemplo, menosprecian el desempeño y los resultados de sus escuelas. En las encuestas sobre diferentes ocupaciones, la reputación de los docentes siempre recibe una puntuación baja. Lo que es más revelador, los docentes mismos suelen adjudicarse una puntuación aun inferior a la otorgada por la población en general.

Factores internos

Además de esa serie de elementos ambientales en rápido cambio, existen factores propios de la escuela que afectan la resiliencia del docente. En primer lugar, *el personal docente es de edad significativamente mayor que en el pasado.* Durante la década de 1960, ante la disponibilidad de otras opciones laborales, muchos docentes principiantes decidían abandonar la enseñanza tras unos pocos años de trabajo. Otros optaban por entrar y salir del sistema educativo según sus situaciones familiares. Hoy en día, el personal de la mayoría de las escuelas se caracteriza por su longevidad profesional.

En segundo lugar, *muchos docentes veteranos no han optado por incorporar grandes cambios en sus funciones.* Permanecen en el mismo cargo, e incluso en la misma escuela, durante toda su carrera. La combinación de un largo tiempo en la profesión y un largo tiempo en un rol establecido puede conducir a la percepción de que se ha llegado a un estado de estancamiento o meseta (Bardwick, 1986; Milstein, 1990), lo que perjudica la resiliencia. La sensación de que las cosas se han vuelto rutinarias, aburridas o demasiado predecibles podría ser un trampolín hacia una mayor resiliencia *si* se determinan y aplican estrategias para cambiar la situación. Pero si una persona se mantiene mucho tiempo estancada y no puede superar este estado, el mismo se convierte en un obstáculo para la resiliencia. Las investigaciones sobre la condición de estancamiento en general, y entre los docentes en particular, indican que la mayoría de las personas aprende su trabajo en un plazo de tres a cinco años. Si permanecen en el mismo cargo por más tiempo, a menudo experimentan una carencia de incentivos, lo que puede dar por resultado falta de motivación, poco entusiasmo y mayor estancamiento.

En tercer lugar, existen *restricciones estructurales dentro del sistema* que también limitan los intentos individuales e institucionales de construir resiliencia. Entre ellas se cuentan un sistema de gratificación ligado a los grados y el presentismo, antes que al esfuerzo individual, y una serie de políticas y reglas que pueden resultar frustrantes y abrumadoras (por ejemplo, complejos procedimien-

tos para solicitar materiales, restricciones al uso personal de los teléfonos de la escuela, disposiciones disciplinarias inadecuadas o poco claras). Esto a menudo va acompañado por una cultura institucional que es reactiva, antes que proactiva, y que se orienta al *statu quo* antes que al cambio y el crecimiento (Willower, 1965).

En cuarto lugar, los cambios ambientales antes mencionados han generado un *mayor ímpetu para reformar las escuelas.* Bajo el actual nombre de "reestructuración", ese ímpetu ha dado lugar a una serie de iniciativas para traspasar el control de la oficina central al establecimiento escolar (Milstein, 1993). Este movimiento de descentralización implica un reto para los directivos y docentes, que ahora deben encontrar medios y estrategias para compartir el poder entre ellos, con los alumnos y sus familias, y con las comunidades que representan. Estos nuevos roles se centran en la conducción, el poder, la adopción de decisiones, la evaluación y la cooperación, todos los cuales requieren cambios de conducta y de actitud, así como una mayor capacitación, de parte de todos los participantes. A largo plazo, es probable que esto sea beneficioso para incrementar la resiliencia del docente y su capacidad de promover la construcción de resiliencia en los alumnos, pero por el momento significa un difícil desafío para los grupos de docentes de mayor edad. Algunos están aceptando el reto, mientras que otros se atrincheran para sobrevivir o buscan medios de evadir la situación.

MEJORAR LA RESILIENCIA DEL DOCENTE

Dadas estas condiciones, es comprensible que muchos docentes necesiten un mayor desarrollo de la resiliencia, como ilustra el perfil que aparece en la Figura 3.1.

¿Cómo es un educador resiliente? Todo individuo es único, por lo cual cada docente tendrá un perfil propio. Pero los elementos básicos de la resiliencia estarán integrados a su personalidad distintiva. A continuación veremos los perfiles de dos educadores resilientes, un maestro y una directora escolar:

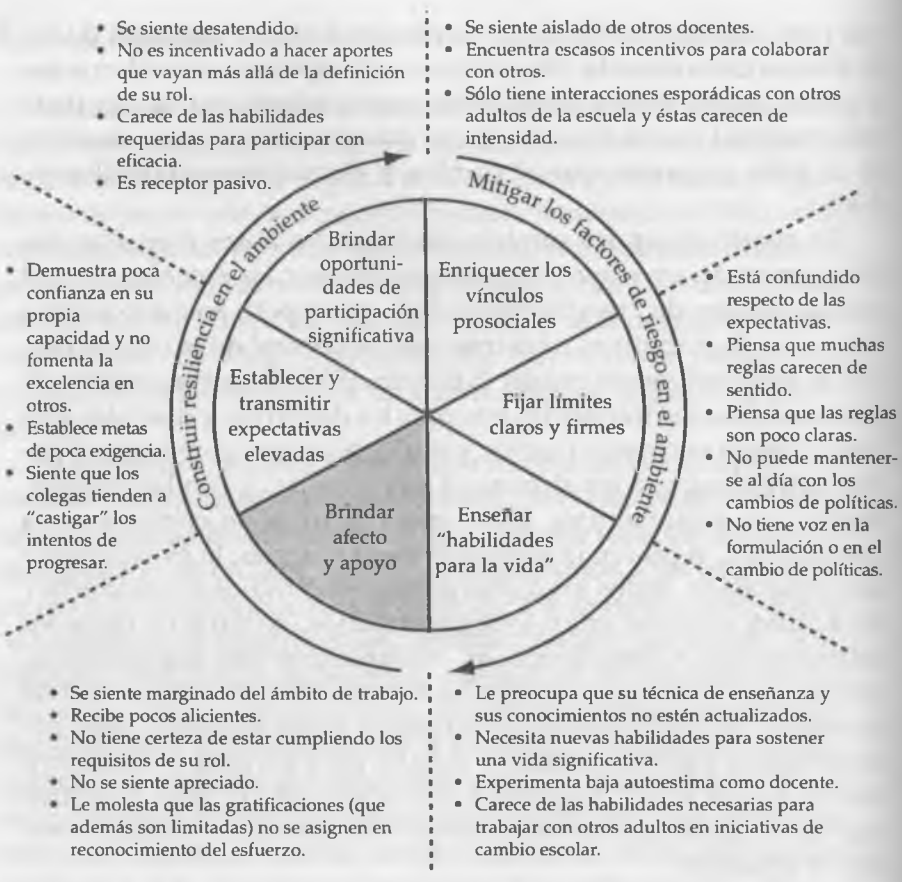
• Se siente desatendido.
• No es incentivado a hacer aportes que vayan más allá de la definición de su rol.
• Carece de las habilidades requeridas para participar con eficacia.
• Es receptor pasivo.
• Se siente aislado de otros docentes.
• Encuentra escasos incentivos para colaborar con otros.
• Sólo tiene interacciones esporádicas con otros adultos de la escuela y éstas carecen de intensidad.
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Construir resiliencia en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"
• Demuestra poca confianza en su propia capacidad y no fomenta la excelencia en otros.
• Establece metas de poca exigencia.
• Siente que los colegas tienden a "castigar" los intentos de progresar.
• Está confundido respecto de las expectativas.
• Piensa que muchas reglas carecen de sentido.
• Piensa que las reglas son poco claras.
• No puede mantenerse al día con los cambios de políticas.
• No tiene voz en la formulación o en el cambio de políticas.
• Se siente marginado del ámbito de trabajo.
• Recibe pocos alicientes.
• No tiene certeza de estar cumpliendo los requisitos de su rol.
• No se siente apreciado.
• Le molesta que las gratificaciones (que además son limitadas) no se asignen en reconocimiento del esfuerzo.
• Le preocupa que su técnica de enseñanza y sus conocimientos no estén actualizados.
• Necesita nuevas habilidades para sostener una vida significativa.
• Experimenta baja autoestima como docente.
• Carece de las habilidades necesarias para trabajar con otros adultos en iniciativas de cambio escolar.

Figura 3.1. Perfil de un docente que necesita mejorar la resiliencia

Un maestro resiliente

Sam Harris es maestro de tercer grado desde hace catorce años. Durante ese tiempo ha encontrado maneras de crecer y conservar el entusiasmo por la docencia. En los primeros años de su carrera recibió un fuerte respaldo del director de su escuela, quien lo ayudó a comprender "lo que debe y lo que no debe hacerse" para ser un buen docente. Sam fue aceptado por los maestros de mayor edad y entabló estrechos vínculos con otros que eran relativamente nuevos en la escuela. Ambos grupos lo alentaron a desarrollar su pro-

pia personalidad como docente. A medida que aprendía su rol, se ganó el respeto y la admiración de sus pares y superiores. Durante sus primeros ocho años como maestro se ofreció a participar en la adopción de decisiones para toda la escuela, lo que significó formar parte del comité curricular y actuar como representante de los maestros en la asociación de padres y docentes. También prosiguió su desarrollo profesional, obteniendo, entre otras cosas, una maestría en educación primaria.

En los últimos seis años Sam ha estado modificando sus prioridades profesionales en la escuela. Comenzó a sentirse disconforme de haber abarcado demasiado y verse apartado de su pasión primordial –enseñar a los niños– por las muchas funciones que había asumido en la escuela. En vez de caer en la indiferencia y el pesimismo, tomó la decisión de reencauzar sus esfuerzos reduciendo su intervención en los asuntos de toda la escuela y centrándose más en sus responsabilidades en el aula. Por fortuna, el director de la escuela entendió y respaldó esta necesidad, y lo alentó a perseguir sus objetivos. Poco después, Sam empezó a dedicar más tiempo a experimentar en la enseñanza, introduciendo unidades nuevas o modificadas en su clase de tercer grado y compartiendo sus experiencias con otros docentes que mostraban interés en ellas. También se ofreció a dar clase en otros grados cuando se presentaba la ocasión. En los últimos tiempos ha estado prestando mayor atención a las vidas de sus alumnos (por ejemplo, haciendo más visitas a los hogares y observando lo que hacen fuera del aula y aun de la escuela). Alentado por el director, quien le ha concedido creciente libertad para programar sus propias clases, Sam también está actuando como tutor de nuevos maestros y se ha ofrecido a brindar demostraciones de enseñanza práctica en sesiones de desarrollo profesional. Como es de esperar, sus colegas lo aprecian mucho y, en varias oportunidades, lo han distinguido como el docente más destacado de la escuela.

Una directora escolar resiliente

María Sánchez es docente desde hace veintiséis años. Fue profesora en dos colegios de enseñanza media durante los primeros seis

años. Hacia el final de ese período, comenzó a sentir que la invadían el aburrimiento y la rutina, por lo que pensó en abandonar la enseñanza. Decidió, en cambio, darle una segunda oportunidad a la docencia. A fin de aprender nuevas técnicas y encarar nuevos desafíos, pasó a trabajar en el nivel secundario, donde fue nombrada jefa de departamento en sólo tres años. Sus primeras experiencias en este cargo despertaron su interés en aprovechar nuevas oportunidades de asumir funciones de mayor liderazgo. Pese a estar criando sola a sus tres hijos, se las arregló para prepararse a estos efectos, esforzándose en cursar una maestría en administración escolar. Poco después, fue nombrada directora de la escuela media en la que había trabajado inicialmente. Muchos de sus colegas de aquella época, que aún estaban en la escuela, la recordaban como docente y la observaron con recelo cuando asumió la dirección. Con el tiempo, María pudo ganarse su confianza. Ahora los docentes informan que María transmite con claridad su expectativa de que todos los alumnos tengan éxito y cree que el personal está en condiciones de enfrentar ese desafío. También opinan que ella da ejemplo de esas expectativas a través de su propia conducta profesional. Lo que es más importante, los docentes se sienten tratados con respeto, afecto y aceptación, es decir, como profesionales competentes.

Sam y María pueden parecer muy distintos, pero la verdad es que ambos exhiben, cada uno a su modo, los mismos factores básicos de resiliencia: el deseo y la capacidad de vincularse, de fijar límites claros, de desarrollar y manifestar habilidades para la vida, de buscar y transmitir afecto, apoyo y expectativas elevadas, y de aprovechar las oportunidades de participación significativa. Sam y María son ejemplos de cómo los docentes pueden encontrar medios de mantenerse resilientes con el correr del tiempo.

LOS DOCENTES Y LOS SEIS FACTORES CONSTRUCTORES DE RESILIENCIA

Los seis factores constructores de resiliencia definidos en el capítulo 1 y aplicados a los alumnos en el capítulo 2 son igualmente aplicables a los docentes:

1. *Enriquecer los vínculos.* Muchas veces, la vida profesional de los docentes transcurre en la casi exclusiva compañía de sus alumnos, sin ocasiones de interactuar regularmente con sus pares. Las evaluaciones del desempeño profesional de los docentes y directivos escolares también suelen basarse en lo que hacen en sus aulas, y rara vez se recompensa el trabajo en equipo u otras actividades cooperativas que promueven la vinculación. Si bien el proceso de enseñanza se caracteriza por desarrollarse en ausencia de otros adultos fuera del docente, existen varias maneras de alentar la formación de vínculos. En primer lugar, la estructura de la jornada escolar puede modificarse para propiciar más oportunidades de interacción significativa. Por ejemplo, cuando se forman equipos de trabajo con fines didácticos, se promueven relaciones afectivas y una sensación de pertenencia entre los docentes, al mismo tiempo que se brinda a los alumnos un ejemplo de educación cooperativa. En segundo lugar, la convocatoria a que los miembros del personal contribuyan a determinar los cometidos de la escuela puede hacerles sentir que pertenecen a algo más grande que los involucra y, a la vez, incrementar las perspectivas de desarrollar programas educativos eficaces. También puede desbaratar las barreras artificiales que suelen existir entre docentes y directivos, en tanto ambos grupos advierten la interconexión de sus roles en el logro de la excelencia educacional. En tercer lugar, las interacciones personales, como las tutorías y el trabajo en grupos pequeños, tienden a afianzar la sensación de pertenencia de los docentes al tiempo que incrementan la eficacia de la enseñanza. Estas estrategias –cooperación profesional, establecimiento de objetivos claros para toda la institución y actividades interpersonales– son muy útiles para promover los vínculos entre educadores.

2. *Establecer límites claros y firmes.* Los docentes llevan a cabo sus actividades dentro de un complejo sistema de "reglas" (por ejemplo, rendición periódica de informes, horarios de salida, servicios requeridos, expectativas respecto de la disciplina de los alumnos, procedimientos para ausentarse o para pedir materiales y equipos) que a menudo son poco claras. Suele pensarse que la libertad, la creatividad y el crecimiento –metas admirables– requieren que haya

pocas restricciones, o ninguna. En realidad, la creatividad y el crecimiento sólo son posibles con expectativas que no sean arbitrarias, caprichosas, desigualmente aplicadas o, lo que es aún peor, nulas. Los docentes se sienten seguros cuando tienen claros los límites dentro de los cuales se manejan.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* Los educadores necesitan desarrollo profesional para responder a los variados y crecientes desafíos que enfrentan. La preparación previa a entrar en funciones les brinda, en el mejor de los casos, las habilidades y conocimientos mínimos requeridos para emprender una carrera docente o administrativa. La rapidez con que surgen nuevos datos, avances tecnológicos y cambios sociales pronto hace que estos mínimos conocimientos y habilidades resulten obsoletos.

¿Cómo se corrige esta situación? Por empezar, las escuelas pueden brindar oportunidades de desarrollo profesional significativo. Esto requiere que los docentes y directivos determinen cuáles son sus necesidades más apremiantes en materia de desarrollo profesional, y no que el personal del Ministerio establezca los objetivos y el contenido de los cursos a impartir. También requiere que el distrito asigne recursos a esos fines. Además, la concepción estrecha de desarrollo profesional, normalmente referida a la mejora en el desempeño de la tarea docente, puede ampliarse de modo de incluir procesos interactivos tales como los de fijar metas, manejar conflictos, comunicarse y resolver problemas, es decir, las habilidades básicas que contribuyen a una mayor resiliencia. Otra medida conveniente es fortalecer la autovaloración del docente. Esto puede efectuarse celebrando las iniciativas y los éxitos de los educadores, así como brindándoles oportunidades de aprendizaje que fomenten la satisfacción laboral y el bienestar espiritual, y promoviendo un mayor apoyo de la comunidad a la labor docente a través de una política más eficaz de relaciones públicas.

4. *Brindar afecto y apoyo.* La principal recompensa de los educadores, como profesionales, radica en la satisfacción intrínseca de saber que están cumpliendo una función importante. Necesitan recibir retroalimentación, de parte de los supervisores y pares, que les

transmita que están haciendo bien su trabajo, pues de lo contrario podrían interpretar el silencio como un indicio de fracaso.

La práctica de brindar esa retroalimentación adquiere especial relevancia debido al modo en que suelen distribuirse las recompensas extrínsecas (de por sí muy limitadas). Las políticas salariales y la relativa ausencia de fondos para otorgar reconocimientos especiales no propician la concesión de recompensas extrínsecas significativas a los desempeños individuales.

Hay muchas formas de reforzar la sensación de afecto y apoyo que es vital para los educadores. Una de ellas es transmitir frecuentes mensajes de felicitación por los aportes positivos, ya sea enviando notas breves e informales o incluso organizando encuentros de celebración. Los supervisores escolares deben reconocer lo importantes que son sus observaciones y su aliento para aquellos a quienes supervisan, y hacer todo lo posible por suministrarles retroalimentación clara y relevante. Además, hay que propiciar una respuesta positiva de la comunidad y una actitud de respaldo y aprecio entre colegas.

Es importante modificar el sistema de recompensas establecido. Un cambio posible sería introducir desafíos profesionales y gratificaciones diferenciales para quienes los asuman. Podría implementarse un sistema de premios que reconozca los aportes sobresalientes, o bien sustituir la política salarial existente por otra que prevea recompensas diferenciales basadas en el esfuerzo y el efecto registrados. Estas sugerencias tal vez sean políticamente inquietantes, pero lo mismo podría decirse de cualquier cambio significativo que se intente. Gratificar los desempeños excepcionales e inducir a otros a tomar más iniciativas o perder su posición privilegiada puede ser justamente lo que se necesita.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Si los educadores reciben el mensaje de que su tarea primordial es mantener el orden, y que sólo se espera de ellos que lleguen a fin de año sin mayores contratiempos, tanto la excelencia educativa como la construcción de resiliencia quedan invalidadas. Si los docentes de alto rendimiento inspiran más animosidad que admiración a sus colegas, se debilitan las expectativas elevadas y la excelencia.

¿Cómo se promueven expectativas elevadas? Lo que motiva a los educadores es la convicción de estar al servicio de causas que van más allá de ellos mismos y de sus funciones concretas. Esto ocurre cuando comparten, como miembros del personal escolar, una misión en común y objetivos orientados a cumplirla. También se da a través de una mayor comprensión y valoración de los aportes que cada uno hace para convertir en realidad la misión y los objetivos. En la práctica, esto significa trabajar en equipo, compartir tareas, promover la diversificación de los roles y alentar a los individuos a contribuir en aspectos que exceden sus funciones específicas. También implica reducir al mínimo las tareas que no guardan relación directa con la labor docente (como completar formularios de informes innecesarios), a fin de que los educadores puedan concentrarse en llevar a cabo sus obligaciones concretas. Si el trabajo es relevante, ya sea que se relacione con el rol específico del individuo o con la eficacia global de la escuela, es necesario protegerlo. Las expectativas elevadas requieren que los docentes dediquen el mayor tiempo posible a su labor, es decir, que se les conceda tiempo para realizar actividades directamente relacionadas con el aprendizaje de sus alumnos.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* La mayoría de los docentes tiene más que ofrecer a su escuela de lo que encierra la definición de sus funciones específicas. La resiliencia se promueve cuando se les conceden oportunidades de aportar sus habilidades y energía en el lugar de trabajo (es posible, por ejemplo, que un maestro preescolar sea también un músico eximio, o que un director de escuela tenga excepcional habilidad para narrar cuentos). En tanto adultos estudiosos, los educadores necesitan ocasiones de aprender nuevas habilidades y participar en actividades estimulantes.

La tendencia actual hacia la reestructuración y la mayor responsabilidad de cada establecimiento educativo podría brindar a los educadores roles significativos dentro de la institución escolar. Para aprovechar esta posibilidad, hay varios aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, las definiciones de los roles pueden ampliarse de manera de incluir responsabilidades en toda la escuela, tanto como

en el aula, para los docentes. Los directivos escolares podrían actuar como facilitadores de los procesos institucionales, además de cumplir funciones de autoridad. En segundo lugar, habría que conceder tiempo a los miembros del personal para que elaboren planes de conjunto, y capacitarlos a fin de que empleen con eficacia ese tiempo. En tercer lugar, debe asegurarse que el tiempo dedicado a planificar rinda beneficios a largo plazo, como un currículo más significativo o una política disciplinaria más clara y efectiva, que motive a todos a participar. Por último, si bien es importante alentar la participación en toda la escuela, hay que preservar el tiempo destinado a las tareas específicas de cada rol, pues de lo contrario los participantes podrían sentirse demasiado exigidos y, con toda razón, resistirse a continuar participando.

EDUCADORES RESILIENTES

Los factores examinados en este capítulo pueden producir educadores resilientes, como los descriptos en la Figura 3.2, que estarán en marcado contraste con el perfil de la Figura 3.1.

EN CONCLUSIÓN

El esfuerzo individual es sólo una parte del proceso de construir resiliencia. Al respecto, las investigaciones indican con claridad que también es necesario contar con ambientes propicios. ¿Qué puede hacerse para ayudar a docentes y alumnos que no son resilientes? ¿Qué puede hacerse para aumentar la posibilidad de efectuar cambios institucionales de largo plazo que fomenten la resiliencia? Para alcanzar estas metas suele ser necesario cambiar la organización. La creación de escuelas que sean organizaciones constructoras de resiliencia para todos los que en ellas estudian y trabajan es el tema del capítulo 4.

• Valora el aumento de responsabilidad del establecimiento educativo como medio de asegurar la intervención del docente en la adopción de decisiones.
• Dedica el tiempo y adquiere las habilidades requeridas para participar con eficacia.
• Está al tanto de lo que sucede y toma parte en la celebración de los éxitos de la escuela.
• Busca oportunidades de interactuar con otros.
• Puede interactuar fácilmente con otros, aunque existan diferencias de jerarquía.
• Participa en actividades cooperativas.
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Construir resiliencia en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"
• Demuestra confianza en su propio potencial de excelencia y en el de los demás.
• Se siente valorado en el desempeño de su rol.
• Se siente respaldado por las autoridades en el cumplimiento de sus expectativas laborales.
• Comprende y acepta las políticas y las reglas.
• Interviene en la elaboración y la modificación de las políticas y las reglas.
• Tiene sensación de pertenencia a través de mensajes de valoración y apoyo.
• Piensa que la comunidad respalda las actividades de los educadores.
• Cree que los sistemas de recompensas alientan las iniciativas individuales.
• Toma parte en actividades de desarrollo profesional significativo.
• Tiene una elevada autoestima que es promovida por oportunidades de aprendizaje adulto.
• Presta ayuda y la recibe de otros educadores.

Figura 3.2. Perfil de un educador con características de resiliencia

ACTIVIDADES

1. Relea las breves descripciones de los dos educadores resilientes, Sam y María. Identifique las maneras en que ponen de manifiesto los seis factores constructores de resiliencia explicados en el capítulo.

2. Revise las Figuras 3.1 y 3.2. ¿En cuál de ellas se ve reflejado? ¿De qué modos? ¿Qué actividades o cometidos concretos podría emprender para mejorar su resiliencia?
3. Ayude a sus colegas a detectar las áreas de resiliencia en ellos mismos. ¿Qué ha contribuido a hacerlos resilientes? ¿Por qué algunos son menos resilientes? ¿Por qué otros lo son más? ¿Puede encontrar algunos elementos que incrementarían la resiliencia entre los miembros de su grupo?
4. Lea acerca de la sensación de estancamiento o meseta. Una buena fuente es J. Bardwick, *Plateauing*, Nueva York, Amacom, 1986. ¿Está usted en una meseta? Si es así, Bardwick le ofrecerá sugerencias para mejorar su situación.

Capítulo 4

Características de las escuelas constructoras de resiliencia

Las relaciones afectivas deberían valorarse mucho más en las escuelas, dado que es difícil aprender alguna cosa si uno no tiene amor en su vida... Como la escuela es la única fuente probable [de resiliencia] para muchos... necesitamos asegurarnos de que brinde afecto.

GINA O'CONNELL HIGGINS, 1994, pág. 330.

Cómo crear y mantener escuelas que promuevan institucionalmente la resiliencia entre los adultos que trabajan en ellas y los alumnos que allí estudian es el tema central del capítulo 4. Señalaremos tanto la importancia de desarrollar estas escuelas como los desafíos que conlleva su creación. Describiremos los perfiles de dos escuelas constructoras de resiliencia y examinaremos la aplicación de la Rueda de la Resiliencia a las escuelas.

LOS ALUMNOS Y EDUCADORES RESILIENTES NECESITAN ESCUELAS CONSTRUCTORAS DE RESILIENCIA

Según se comentó en los capítulos anteriores, los alumnos y los docentes necesitan desenvolverse en ambientes que favorezcan el desarrollo y el mantenimiento de la resiliencia. Los ambientes pueden obstaculizar la construcción de resiliencia de diversas formas: al estar en condiciones ruinosas y carecer de recursos, al transmitir una sensación de falta de propósito, de dirección o de posibilidades de mejorar en el futuro, al enviar mensajes negativos sobre los méritos de las personas que los habitan o simplemente hacer que éstas se sientan ignoradas. En esta clase de ambientes, hasta los más optimistas tenderán a desalentarse con el correr del tiempo.

Pero es posible encontrar ambientes escolares constructores de resiliencia en todo tipo de comunidad. Muchas escuelas ubicadas en zonas de bajo nivel socioeconómico, como la de Central Park East descripta en el capítulo 2, han logrado facilitar ámbitos constructores de resiliencia donde alumnos y educadores por igual se sienten apreciados, seguros, valorados y estimulados. De manera análoga, muchas organizaciones comunitarias en sectores de escasos recursos han podido ejercer una influencia asombrosamente positiva en las vidas de muchos jóvenes (McLaughlin, Irby y Langman, 1994). Por otro lado, algunas escuelas pertenecientes a comunidades prósperas, de elevado nivel socioeconómico, no brindan el apoyo necesario para construir resiliencia entre alumnos y docentes. Aunque la tarea posiblemente sea más ardua cuando se cuenta con menores recursos, *todas* las escuelas pueden estructurarse, desarrollarse y mantenerse de manera de promover la resiliencia.

FACTORES QUE INHIBEN EL DESARROLLO DE ESCUELAS CONSTRUCTORAS DE RESILIENCIA

Los factores que inhiben la resiliencia del docente, señalados en el capítulo 3, también afectan a las escuelas: cambios de expectativas; economía global; variaciones en el alumnado; falta de apoyo comunitario; plantel de docentes de mayor edad (muchos de los cuales se limitan a cumplir las mismas funciones durante largo tiempo); sistemas de recompensas que frustran la motivación y la voluntad de asumir riesgos en vez de alentarlas, y falta de conocimientos y de habilidades para emprender una reforma eficaz.

En este capítulo se abordará el último punto: la carencia de los conocimientos y las habilidades requeridos para mejorar las escuelas a fin de que sean más eficaces como constructoras de resiliencia.

> La rápida globalización de la sociedad y de la economía requiere trabajadores y ciudadanos muy diferentes de los jóvenes que actualmente se gradúan en los colegios. En efecto, el sistema existente es incapaz de preparar los graduados que el país necesita. El alto porcentaje de deserción escolar, la gran cantidad de alumnos que fracasan (oculta tras los promedios de puntuaciones en los tests estandarizados) y

> los graduados que aún no están en condiciones de trabajar ni de seguir estudiando, constituyen un testimonio vergonzoso. Muchos alumnos salen del colegio sin haber adquirido siquiera los conocimientos mínimos (*National LEADership Network*, 1991, pág. 7).

En los últimos veinte años se ha descubierto mucho acerca de cómo desarrollar escuelas que promuevan la eficacia y la resiliencia. ¿Por qué, entonces, no ha aumentado el número de estas escuelas?

> Íntimamente, todos sabemos que para lograr que una institución grande conserve su vitalidad y su capacidad de respuesta se requiere mucho más que declaraciones de principios, nuevas estrategias, planes, presupuestos y diagramas organizativos. Pero con demasiada frecuencia, procedemos como si no lo supiéramos. Si queremos cambiar, nos entretenemos con las estrategias. O cambiamos la estructura. Quizás ya sea hora de que cambiemos nuestro proceder (Peters y Waterman, 1983, pág. 3).

La mayoría de los educadores concordaría con Peters y Waterman. ¿Por qué, entonces, es tan difícil aceptar el reto de cambiar las escuelas? Tal vez porque nos obliga a admitir que hay que hacer las cosas de otro modo, a reunir energías para hacerlo y a correr los riesgos necesarios para cambiar. Esto resulta especialmente difícil cuando la cultura dominante de las escuelas –el sistema de creencias profundamente arraigado acerca de "cómo deben ser las cosas"– es más reactiva que proactiva. Con el acento puesto en la disciplina, se propicia la obtención de resultados mínimamente aceptables. Las reglas y políticas de este tipo de cultura nos inducen a obedecer, y no a asumir riesgos. También gratifican el logro individual, antes que la colaboración y el trabajo en equipo, así como la uniformidad y la predecibilidad en vez del cambio y la diversidad.

El cambio institucional es difícil incluso en las mejoras condiciones, pero cambiar organizaciones que presentan las características mencionadas resulta particularmente complicado. Hay tres aspectos, en especial, que afectan la capacidad de cambiar las escuelas (Milstein, 1993).

1. *El cambio implica pérdida y desestabilización.* Las personas deben abandonar algo antes de poder avanzar hacia otra cosa. Pero esto no es fácil ya que les atemoriza tener que cuestionar creencias y conductas previas, y postergan decisiones definitivas. La sensación de "flotar en el vacío" que acompaña el cambio, la de no tener casi nada de donde aferrarse en el intervalo –por lo general mucho más prolongado de lo previsto– provoca desasosiego. Además, adquirir los conocimientos y las habilidades requeridos para actuar con eficacia en el estado futuro al que se aspira también representa un desafío. Los directivos a menudo se impacientan por el tiempo que lleva el proceso y tienden a pensar que quienes avanzan con lentitud se "resisten" al cambio, lo que podría no ser en absoluto cierto. Tal vez sólo necesiten un poco más de tiempo para aceptar la pérdida de las prácticas que deben dejar atrás.

2. *El cambio crea confusión.* Suele ser más fácil ponerse de acuerdo en lo que está mal que en lo que hay que hacer para "arreglarlo". Si el personal escolar tuviera un panorama claro de dónde quiere estar y cómo llegar allí, lo más probable es que ya hubiera llegado. La claridad sólo se logra a través de la experimentación; y el aprendizaje, a través de "fracasos", dedicación sostenida y evaluación de los resultados. La mayoría de las personas preferiría saber adónde se encamina, pero esto rara vez es posible cuando se emprende algo tan significativo y complejo como reconceptuar el modo en que han de organizarse y administrarse las escuelas.

3. *El cambio trastorna las relaciones de poder.* Algunas personas se resisten a los cambios, aunque les parezcan convenientes, porque piensan que podrían perjudicar su capacidad de influir o controlar determinados aspectos de la vida institucional. Otras tal vez apoyen cambios con los que no concuerdan del todo porque creen que les servirán para adquirir más influencia. En ambos casos, la conducta de los participantes obedece a razones distintas de las concernientes al cambio propuesto.

Debido sobre todo a estos factores, las escuelas se destacan por su marcada tenacidad para rechazar la mayor parte de las iniciativas de reforma escolar. Durante las décadas de 1960 y 1970, por ejemplo, cuando el gobierno federal trató de cambiar la educación

Los alumnos son vistos como usuarios o clientes más que como miembros.
Se considera que los alumnos son demasiado jóvenes para intervenir en la adopción de decisiones.
Las diferencias de estatus son importantes.
Se concede poco tiempo para el diálogo y la participación.
No se premian los esfuerzos excepcionales.
Hay pocas oportunidades de interacción entre adultos.
El clima institucional es frío y amenazador.
Se promueven las diferencias de estatus.
Predominan la reserva y la desconfianza.
El personal "va sobre seguro" por temor a las represalias.
Hay escasa sensación de tener un propósito común.
Se fomenta el cumplimiento mínimo.
Se acentúan el control y la disciplina.
Las iniciativas excepcionales se ignoran o castigan.
Se transmiten expectativas diferentes según género, etnia, ingresos familiares, etc.
Se adjudican rótulos negativos.
Construir resiliencia en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Prevalecen la confusión, la inseguridad y la tensión.
Se hace indebido hincapié en la disciplina.
Se producen continuos conflictos disfuncionales.
Los miembros del personal no tienen voz en el establecimiento de políticas y reglas.
Los miembros del personal se sienten aislados y marginados.
Se insiste en el acatamiento.
Los recursos se caracterizan por estar en falta.
Predominan el derrotismo y el fatalismo.
Se presta poca atención al desarrollo de habilidades.
Hay escasos modelos de rol positivos.

Figura 4.1. Perfil de una escuela que necesita mejorar la construcción de resiliencia

pública a través de una serie de incentivos fiscales, se intentaron muchas innovaciones, aunque relativamente pocas de ellas fueron implementadas con éxito y sólo un puñado logró el objetivo de su plena institucionalización (Berman y McLaughlin, 1977).

Las escuelas en las que inciden los factores de inhibición mencionados a menudo omiten hacer cambios necesarios. Si no pueden o no quieren hacerlos, tenderán a exhibir pocos rasgos constructores de resiliencia. La Figura 4.1 muestra las características de las escuelas con bajo nivel de construcción de resiliencia.

PERFILES DE ESCUELAS CONSTRUCTORAS DE RESILIENCIA

¿Cómo son las escuelas en las que se construye resiliencia? Los siguientes perfiles de dos de ellas, compuestos a partir de varios establecimientos reales en los que hemos trabajado, darán una idea de cómo son estos ámbitos escolares.

Escuela primaria Hay

Aunque el medio suburbano donde se encuentra esta escuela puede definirse como de bajo nivel socioeconómico, sus alumnos tienen un rendimiento superior al previsto. El personal escolar pone gran empeño en mantener relaciones positivas con la comunidad. Existe, por ejemplo, una activa y nutrida Asociación de Padres y Docentes, y la escuela ha dispuesto un espacio seguro donde los miembros de la comunidad pueden guardar lo que necesitan mientras realizan tareas voluntarias con los niños. Miembros de la comunidad, docentes y directivos trabajan juntos en el equipo de conducción de la escuela, el que ha elaborado una declaración de principios y objetivos operacionales para guiar la mejora didáctica y curricular. Se han reservado recursos para capacitación, de modo que todos puedan participar con eficacia, confianza y entusiasmo. Los alumnos y los educadores saben qué se espera que hagan. Los docentes, a menudo con un sustancial aporte de los alumnos, dedican mucho tiempo a preparar materiales y actividades que promuevan la iniciativa y el éxito del alumnado. El personal auxiliar también participa de este espíritu y fomenta el rendimiento de los alumnos. No es inusual que los ex alumnos de Hay, que ahora cursan el nivel medio, visiten una y otra vez su antigua escuela, porque se sienten orgullosos de haber estado en ella y quieren seguir siendo parte de ella durante el mayor tiempo posible. Cuando surgen problemas y malentendidos, son abordados directamente por los interesados y, en general, se resuelven para satisfacción de todos. También es importante observar que el índice de rotación de los alumnos es menor que en otros barrios de similares características.

Colegio secundario North

El colegio North ha transformado lo que antes se percibía como una circunstancia negativa en una situación positiva, al reconocer las ventajas de tener un alumnado extremadamente variado en cuanto a origen étnico y posición socioeconómica. El cuerpo estudiantil incluye tanto inmigrantes recientes como residentes locales de larga data. Se hace hincapié en la tolerancia, la aceptación y la pertenencia, de modo que todos los alumnos se sientan importantes. El alumnado heterogéneo ha llegado a sentirse "en su elemento", en un ambiente con reglas claramente formuladas que los alumnos y el personal han contribuido a elaborar y ahora aceptan. La escuela opera en estrecha relación con comerciantes locales, aprovechando sus ideas y recursos para enriquecer la educación de los alumnos y, al mismo tiempo, asegurando a este grupo comunitario una fuente constante de empleados calificados, es decir que la escuela brinda opciones para el futuro laboral de los alumnos. Los programas de estudio-trabajo, por ejemplo, ofrecen capacitación en habilidades prácticas. Los alumnos se ganan el derecho a participar en ellos si obtienen buenas calificaciones, tienen buena conducta y reciben recomendaciones positivas de sus docentes. También hay programas de preparación universitaria que concitan la participación de toda clase de alumnos. Los docentes están muy identificados con la perspectiva y los objetivos de la escuela y, como era de esperar, tienden a permanecer en ella durante la mayor parte, o incluso la totalidad, de su carrera.

Además de impartir distintos niveles de enseñanza, la escuela primaria Hay y el colegio secundario North prestan servicio a grupos de alumnos y comunidades muy diferentes. Lo que tienen en común, sin embargo, es una persistente fe en la importancia de promover la resiliencia. Ambos colegios exhiben los seis factores constructores de resiliencia: vinculación, límites claros, capacitación en habilidades para la vida, afecto y apoyo, expectativas elevadas y oportunidades de participación significativa.

LAS ESCUELAS Y LOS SEIS FACTORES CONSTRUCTORES DE RESILIENCIA

En capítulos anteriores se analizaron los seis factores constructores de resiliencia en relación con los alumnos y con los docentes. Ahora, el foco de atención recae en las escuelas, que son los crisoles dentro de los cuales la resiliencia del alumno y del docente puede ser promovida o bien bloqueada.

1. *Enriquecer los vínculos.* En las organizaciones positivas y propicias se promueve una vinculación saludable. Las instituciones tienen climas distintivos que son tan perceptibles como el meteorológico. Quienes han trabajado en diferentes escuelas saben que no lleva demasiado tiempo sentir esas diferencias. Los climas institucionales pueden ser muy diversos, desde frío y amenazador hasta cálido y agradable. En un nivel más profundo, las organizaciones también tienen culturas, o sistemas de creencias firmemente arraigadas, que se basan en la historia, la tradición y los valores. La cultura de una institución es menos evidente que su clima, pero determina cómo se hacen las cosas en ella. En un extremo están las culturas que promueven diferencias de estatus y secretos, sembrando desconfianza, que desalientan los intentos de trabajar en equipos cooperativos y que envían el mensaje de que hay que ir sobre seguro o exponerse a sufrir represalias. En el extremo opuesto están las culturas que promueven la igualdad entre sus miembros; los alientan a correr riesgos y a aprender, y celebran sus logros con la convicción de que los éxitos individuales tienen un reflejo positivo para la institución.

Moldear el clima y la cultura de la escuela es un medio importante de promover la resiliencia. El clima institucional, como el meteorológico, es cambiante y, por lo tanto, tiende a provocar efectos a corto plazo. Dar ejemplo de las conductas indicadas y propiciar un clima positivo caracterizado por el respeto, la confianza, el crecimiento, la cohesión, el afecto, el apoyo y el estímulo, son modos importantes en que los directivos y otros miembros de la comunidad escolar pueden reforzar la construcción de resiliencia institucional. Para promover la resiliencia a través de la cultura de la escuela, el personal, los alumnos y sus familias deben articular

una perspectiva, o una misión, promover valores compartidos, destacar aspectos de la historia de la escuela que concuerdan con esa misión y establecer rituales y ceremonias para celebrar las conductas deseadas.

2. *Fijar límites claros y firmes.* Una escuela puede caracterizarse ya sea por tener límites institucionales claros que promueven la cooperación, el respaldo y la sensación de pertenecer a algo superior a uno mismo, o bien por la confusión, la incertidumbre y la tensión resultante. Los alumnos que no tienen límites claros tienden a dar indebida importancia a cierta normas y conductas promovidas por los pares, antes que a las postuladas por la escuela. Los docentes, en tanto adultos, tienen una base más firme para juzgar las conductas, pero si no hay límites claros, tenderán a imponer objetivos individuales por encima de los de la escuela. Los límites institucionales claramente formulados ayudan a los miembros a saber cuándo se están conduciendo de maneras inaceptables, mínimamente aceptables o bien ejemplares. Como se observó, la exploración y clarificación de ideas, cometidos y metas en toda la escuela pueden brindar al personal más firmeza y claridad en un propósito que sea además compartido por todos. También es conveniente seleccionar personal que esté de acuerdo con el cometido y las metas de la escuela, y proporcionarle desarrollo profesional continuo, a fin de generar expectativas similares y la sensación de tener un destino en común. Asimismo, para que los alumnos tengan la seguridad de saber qué se espera de ellos, es preciso transmitirles expectativas claras y consensuadas respecto de su conducta académica y social. Su comprensión y aceptación de esas expectativas serán mayores si ellos mismos intervienen en definirlas y clarificarlas.

3. *Enseñar habilidades para la vida.* La alternativa de que la escuela cambie para incrementar la eficacia educativa, mantenerla o hacerla retroceder, marca un ejemplo importante para quienes trabajan y estudian en ella. ¿La escuela se esfuerza por mejorar? ¿Lo hace con eficacia? ¿Respalda la voluntad de asumir riesgos que conduzcan al desarrollo de destrezas individuales y grupales, o promueve el derrotismo y el fatalismo? Los miembros de las organizaciones es-

colares están atentos a las señales y tienden a moldear su propia conducta en función de lo que observan.

Las escuelas constructoras de resiliencia promueven la conexión entre el aprendizaje institucional e individual, el cambio y la eficacia. Supervisan sus ambientes y responden a los desafíos positivamente y con creatividad. En el proceso, ofrecen a los miembros de la comunidad escolar el desarrollo de habilidades –como pensamiento crítico y resolución de problemas– necesarias para enfrentar los desafíos. También fomentan conductas cooperativas, como el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas, las cuales son habilidades para la vida que trascienden el aula y la escuela. De esta manera, las escuelas no sólo promueven el aprendizaje sino que también brindan modelos de rol positivos y recompensan la disposición a tomar la iniciativa y las aspiraciones de crecimiento de sus miembros (Milstein, 1993).

4. *Brindar afecto y apoyo.* Las escuelas pueden ser sitios donde las personas tienen una sensación de pertenencia, o lugares que provocan marginación y aislamiento. ¿Se prioriza la enseñanza en bloques breves de tiempo o se promueve la experimentación con otros formatos? ¿Las rutinas diarias son regimentadas o flexibles? ¿Se insta a obedecer y guardar una conducta mínimamente aceptable, o se da más importancia al crecimiento y la motivación? ¿En qué medida se reúnen y proporcionan recursos –fondos, materiales y equipo– para impulsar el aprendizaje, el crecimiento y el bienestar de los miembros de la escuela?

Hay muchos modos de promover el afecto y el apoyo para todos los miembros de la comunidad escolar. En primer lugar, la escuela puede incentivar la cooperación y la solidaridad; organizar celebraciones y ritos de pasaje, y alentar a todos a pedir y prestar ayuda cuando sea necesario. En segundo lugar, los directivos deben tratar de ser una presencia reconocida en la escuela –"dirigir recorriendo el lugar" (Peters y Waterman, 1983)–, conocer los nombres e intereses de los alumnos, tener contacto con las familias y dar respuesta a las inquietudes de los docentes. En tercer lugar, las iniciativas creativas pueden ser respaldadas con los recursos humanos, fiscales y materiales necesarios, los que deberán distribuirse de

manera justa y equitativa para que los alumnos y los docentes tengan confianza en que la intención de la escuela es asegurar su bienestar y su éxito.

5. *Establecer y transmitir expectativas elevadas.* Las escuelas pueden ayudar a los alumnos y docentes a saber que son capaces y que es importante que les vaya bien, sobre todo si todavía no han internalizado expectativas elevadas para ellos mismos. Con demasiada frecuencia, sin embargo, las escuelas envían mensajes, tanto a docentes como a alumnos, que los inducen a limitarse a cumplir sus obligaciones, en vez de tomar iniciativas y superarse. En el caso de los alumnos, estos mensajes les aconsejan buscar empleos subalternos en lugar de seguir estudiando, y ponen el acento en el control y la disciplina antes que en el desafío y la oportunidad. Para los educadores, los mensajes consisten en cosas tales como sistemas de escalas salariales que no gratifican las iniciativas individuales, proyectos de desarrollo profesional planificados sin tomar en cuenta sus ideas o necesidades y falta de interés, apoyo o participación de los directivos en las actividades del aula.

¿Cómo hacer que las escuelas tomen mayor conciencia de la necesidad de alentar expectativas elevadas? Básicamente, debe predominar la actitud de que "se puede". Hay que fomentar la convicción generalizada de que el éxito es posible y transmitirla a todos, instándolos a participar en el proceso de alcanzarlo. En este proceso, los docentes y los alumnos mejorarán la imagen que tienen de sí mismos y estarán más dispuestos a asumir los riesgos necesarios para tener éxito.

Las estrategias concretas a aplicar incluyen: a) alentar a *todos* los miembros a que elaboren planes de crecimiento –expectativas académicas para los alumnos y prioridades profesionales para el personal– que indiquen con claridad los resultados esperados; b) establecer procedimientos regulares de supervisión y oportunidades de recibir retroalimentación positiva y correctiva; c) facilitar ocasiones de aprendizaje cooperativo que inciten a prestar y recibir ayuda; d) celebrar los logros; e) relatar anécdotas que destaquen el esfuerzo y el éxito, y f) crear asociaciones de mutuo apoyo con la comunidad.

6. *Brindar oportunidades de participación significativa.* La instauración de una mayor autonomía de cada establecimiento educativo ha suscitado la inquietud por conferir poder a los miembros de cada organización. En muchas escuelas, sin embargo, sigue habiendo una relativa falta de participación significativa. Esto se da sobre todo con los alumnos, quienes son vistos como "usuarios" o "clientes", antes que como miembros, o considerados demasiado jóvenes para intervenir con seriedad en la adopción de decisiones a nivel de toda la escuela o incluso del aula. También es un problema para los educadores, en parte debido a que en la mayoría de las escuelas existe una marcada diferencia de roles y de estatus entre docentes y directivos. Además, la forma en que está pautada la jornada escolar coarta el tiempo y la motivación para colaborar o participar en actividades de toda la escuela. Lo que es más, los sistemas de recompensas priorizan el desempeño individual.

¿Qué puede hacerse para inclinar la balanza hacia la participación efectiva de los docentes y los alumnos, así como de las familias y otros miembros de la comunidad escolar? Para empezar, hay que sustituir la percepción de los alumnos (y sus familias) como usuarios o clientes por una visión de los alumnos como estudiantes, de las familias como socios importantes y de los docentes como orientadores. Este concepto quita a los alumnos y las familias el rol de consumidores periféricos para conferirles el de actores primordiales en el proceso educativo. El cambio de actitud que esto implica facilita la plena participación de todos los integrantes de la comunidad escolar. Para participar de manera verdaderamente significativa, los alumnos, las familias y los docentes tienen que: a) tener la convicción de estar haciendo cosas que importan; b) sentirse incentivados a contribuir al máximo de su capacidad; c) reconocer el valor de participar y colaborar; d) tener conciencia del efecto de la dinámica global de la institución sobre su propio futuro; e) sentirse libres de revisar los supuestos existentes; f) tratarse con mutuo respeto, y g) ser alentados a experimentar y asumir riesgos (Senge, Kleiner, Roberts, Ross y Smith, 1994, pág. 51).

Las sugerencias enumeradas pueden ayudar a las escuelas a convertirse en organizaciones constructoras de resiliencia. En la Figura 4.2 se sintetizan las características de dichas escuelas.

• Se percibe a los alumnos como estudiantes y a los docentes como orientadores.
• Los aportes de todos se consideran importantes.
• Los miembros crecen y aprenden compartiendo y tratándose con respeto.
• Se alienta la experimentación.
• Existe un clima y una cultura institucionales positivos y solidarios.
• Se promueven la equidad, la disposición a asumir riesgos y el aprendizaje.
• Los cometidos y las metas son claros, explícitos y consensuados.
Construir resiliencia en el ambiente
Mitigar los factores de riesgo en el ambiente
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos prosociales
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar "habilidades para la vida"
• Se valora el esfuerzo individual.
• Se promueve la disposición a asumir riesgos.
• Prevalece la actitud de que "se puede".
• Se elaboran y supervisan planes de crecimiento individualizados.
• Hay colaboración y solidaridad.
• Los objetivos de toda la escuela son compartidos.
• Los miembros intervienen en el establecimiento de políticas y reglas.
• Los miembros tienen sensación de pertenencia.
• Se promueve la cooperación.
• Se celebran los éxitos.
• Los directivos pasan mucho tiempo fructífero con los miembros.
• Se obtienen recursos con mínimo esfuerzo.
• Se realizan esfuerzos por mejorar la escuela.
• Se respaldan la voluntad de asumir riesgos y el desarrollo de habilidades individuales y grupales.
• Existen modelos de rol positivos.

Figura 4.2. Perfil de una escuela constructora de resiliencia

EN CONCLUSIÓN

Las escuelas *pueden* lograr el perfil que muestra la Figura 4.2. Para muchas de ellas, sin embargo, esto requerirá un esfuerzo concentrado de cambio. La segunda mitad de este libro aborda este tema: cómo emprender con éxito el proceso de cambio necesario para que se produzca una efectiva construcción de resiliencia en la escuela.

ACTIVIDADES

1. Repase las descripciones de la escuela primaria Hay y el colegio secundario North. A partir de esas descripciones, determine cómo se manifiestan los seis factores constructores de resiliencia en esos dos ámbitos escolares.
2. Como paso inicial hacia la construcción de resiliencia, es importante llegar a acuerdos con respecto a la cultura existente en la escuela. El uso de metáforas puede ser útil para estimular el diálogo a esos efectos. Pida a los miembros de su escuela que completen los elementos faltantes en la siguiente cláusula:
   Mi escuela es como ..... porque .....
   Intercambiar comentarios sobre las metáforas completadas sirve para establecer el grado en que los miembros perciben a la escuela como promotora de resiliencia. Si predominan las metáforas que muestran una escuela donde no se promueve la resiliencia, escriba ejemplos de metáforas que podrían tipificar una escuela constructora de resiliencia.
3. Sobre la base de las Figuras 4.1 y 4.2, determine los factores constructores de resiliencia existentes en su escuela y también las áreas que deben mejorarse. Comparta sus ideas con sus colegas y aliéntelos a discutir cuáles de estos factores están presentes en su escuela y cuáles faltan o necesitan mejorarse.

Capítulo 5

Cambiar las escuelas para construir resiliencia

Se está tomando creciente conciencia de que el cambio es un proceso, un esfuerzo por mejorar, y no una búsqueda de la solución definitiva.

JOSEPH MURPHY y PHILIP HALLINGER, 1993, pág. 255.

La segunda mitad de este libro tiene por finalidad ayudar a las escuelas a crear respuestas eficaces al problema crucial de la construcción de resiliencia. En este capítulo se presentan el marco y el proceso básicos para este propósito, abordando tres actividades que posibilitan llegar a un entendimiento acerca del *statu quo* –diagnóstico, acuerdo y determinación de un curso de acción– y otras tres actividades que permiten rectificar la situación: intervención, evaluación y proyectos en curso. Este marco, que sigue el proceso de diagnóstico-intervención-evaluación típico del desarrollo institucional (véase Schmuck y Runkel, 1994), se detalla en los siguientes capítulos. En los últimos, se ofrecen sugerencias que ayudarán al lector a aplicar este proceso en su propia escuela.

ENTENDER EL *STATU QUO* Y DECIDIR QUÉ CAMBIAR: DIAGNÓSTICO, ACUERDO Y DETERMINACIÓN DE UN CURSO DE ACCIÓN

Las personas necesitan comprender por qué el estado de cosas actual no es satisfactorio antes de estar dispuestas a asumir los riesgos requeridos para cambiar y crecer. También deben conocer los aspectos concretos de su situación a fin de establecer prioridades correctas y efectuar opciones razonadas para lograr que sus escue-

las sean organizaciones constructoras de resiliencia. Cuanto más participen los interesados –alumnos, sus familias, educadores y otros– en la clarificación de la situación actual y en la decisión de tomar medidas apropiadas, tanto más posible será que se hagan cargo del proceso de cambio. Los procesos descriptos bajo el título de diagnóstico, acuerdo y determinación de un curso de acción tienden a promover percepciones compartidas y adhesión a las acciones previstas.

Diagnóstico

El primer paso del proceso es diagnosticar el estado de cosas actual. Las áreas que requieren diagnóstico son los seis factores constructores de resiliencia descriptos en la primera mitad de este libro. El Cuadro 5.1 ofrece un formulario que puede utilizarse para recoger información sobre cada uno de los factores de la Rueda de la Resilencia.

Hay varias maneras de acopiar esa información.

1. Los participantes (alumnos, educadores, padres y otros interesados, convocados según los propósitos y las necesidades del caso) pueden reunirse para tener una breve introducción sobre el concepto de resiliencia y los seis factores incluidos en la Rueda de la Resiliencia. A continuación, en el mismo encuentro, podrá recogerse información pidiendo simplemente a los individuos que expresen sus percepciones sobre el estado de cosas actual en relación con los seis factores del Cuadro 5.1. Pueden reunirse en grupos pequeños para intercambiar ideas y registrar las opiniones en común, o hacer una discusión amplia entre todos los participantes, asentando los puntos de acuerdo para su uso futuro.

2. Puede formarse una comisión para recoger la información necesaria. La comisión podrá crear grupos focales (Krueger, 1994) que analicen las opiniones de los participantes sobre el estado de cosas actual, o entrevistar a individuos representativos. También podría emplear una encuesta, como la de la Figura 8.2, bajo el título "Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela", que apa-

Cuadro 5.1.
Factores constructores de resiliencia para alumnos y personal:
Diagnóstico de la situación vigente

1. Oportunidades de entablar vínculos:
2. Límites claros:
3. Habilidades para la vida:
4. Afecto y apoyo:
5. Expectativas elevadas:
6. Oportunidades de participar:

rece en el capítulo 8. En este caso, se distribuirá la encuesta entre los participantes y se cotejarán los resultados para su posterior difusión.

3. Puede convocarse a una persona o grupo externos a la escuela para que recojan la información a través de una de las actividades mencionadas o de ambas. Las ventajas de este procedimiento radican en las perspectivas novedosas, la experiencia y la idoneidad que pueden aportar una persona o un grupo externos. La desventaja es que podría reducir la probabilidad de que los miembros se "identifiquen" o comprometan con la información recogida. Estas alternativas deberán contrapesarse al decidir cómo proceder.

Cualquiera sea el enfoque que se adopte, el objetivo básico es recoger información. Quienes intervengan en la iniciativa seguramente emplearán alguna combinación de los siguientes métodos (Milstein, 1993).

Entrevistas

Ventajas: fáciles de diseñar; posibilitan recoger mucha información; uso flexible; permiten crear confianza.

Desventajas: dificultad para cuantificar los resultados; lleva mucho tiempo realizarlas; los entrevistadores pueden no ser imparciales.

Cuestionarios

Ventajas: facilidad para cuantificar resultados; se obtienen muchos datos con poco esfuerzo; pueden ser objetivos.

Desventajas: lleva tiempo prepararlos; no son flexibles; no permiten profundizar en la búsqueda de información.

Observación

Ventajas: profundidad de la información obtenida.

Desventajas: sujeta a falta de objetividad al registrar y analizar información; requiere tiempo para realizarla.

Registros y documentos

Ventajas: facilidad para diseñar y controlar el proceso; empleo eficiente del tiempo.

Desventajas: los documentos pueden no brindar información con la profundidad necesaria (datos públicos *versus* datos reales).

Acuerdo

El segundo paso es avanzar hacia un acuerdo acerca del estado de cosas actual, convalidando y celebrando lo que ya está haciéndose bien y decidiendo qué conviene cambiar. Las actividades a llevar a cabo son las siguientes.

1. Ayudar a los participantes a cotejar la información recogida en forma clara y comprensible. Esta actividad implica, como se dijo, recoger información pertinente a través, por ejemplo, de la elaboración y aplicación de cuestionarios, la realización de entrevistas y el análisis de documentos. Requiere organizar con eficacia la información obtenida de modo de posibilitar que los participantes la "moldeen" para facilitar su comprensión, por ejemplo, haciendo diagramas y cuadros, sintetizando la retroalimentación y categorizando tendencias.

2. Poner la información cotejada a disposición de todos los participantes, así como de otros interesados en conocer los datos que se recabaron. Luego, todos podrán hablar sobre la información y llegar a un acuerdo acerca del actual estado de cosas: lo que se está haciendo bien y lo que tendría que mejorarse. Esta tarea, habitualmente llamada retroalimentación de la encuesta (véanse Bowers y Franklin, 1977; Nadler, 1979) incluye tres pasos: a) presentar la información de modo que resulte comprensible, para lo que pueden emplearse medios visuales como diagramas y cuadros ("una imagen vale más que mil palabras"); b) transmitirla y comunicarla en un encuentro abierto donde los miembros puedan aclarar su significado y relevancia, y c) alentar al grupo a sacar conclusiones, celebrar lo que ya está haciéndose bien, acordar prioridades y avanzar hacia un curso de acción. Que todo esto pueda o deba hacerse en una sola reunión depende del tiempo disponible y del alcance de la discusión que se requiera.

Un paso que suele pasarse por alto en el proceso es el de tomarse el tiempo necesario para celebrar las cosas positivas que ya están ocurriendo. Construir resiliencia significa reconocer las fortalezas –lo que está bien– y continuar avanzando a partir de ellas. Los miembros del personal escolar a menudo se sienten más motivados a efectuar mejoras cuando son apreciados y reconocidos por lo que ya están haciendo bien. Además, conocer el efecto favorable para la construcción de resiliencia que tienen algunos proyectos distritales –como el aprendizaje cooperativo, la mayor autonomía de cada escuela, la plena inclusión y las asociaciones eficaces con los padres y la comunidad– también puede incrementar la adhesión a esas iniciativas existentes. Por último, esos conocimientos y celebraciones destacan el importante hecho de que la construcción de resiliencia no es un agregado más, sino una base fundamental para la educación eficaz.

Estrategias para construir resiliencia
• Considerar a los alumnos como recursos.
• Implementar aprendizaje y programas de servicio entre pares.
• Brindar muchas actividades y un currículo participativo.
• Acentuar relaciones afectivas.
• Brindar numerosas actividades y formas de aprender a los alumnos.
• Priorizar conexiones familia-escuela positivas.
Obstáculos para la construcción de resiliencia
• Los alumnos son vistos como objetos/problemas rótulos.
• La escuela es conducida por adultos y para adultos.
• Escasa oferta de actividades.
• Falta de dedicación del personal a la formación de los alumnos.
• Limitadas estrategias de enseñanza.
• Escasa oferta de actividades.
• Minimizar la catalogación y adjudicación de rótulos.
• Capacitar al personal y a los alumnos para encontrar resiliencia en sí mismos y en los otros.
• Adoptar la filosofía de que "todos los alumnos pueden tener éxito".
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar habilidades para la vida
• Los alumnos son catalogados y rotulados.
• No se reconoce el potencial de resiliencia.
• Presuposiciones basadas en género, etnia, etc.
• Políticas escolares inexistentes o confusas.
• Los alumnos tienen escasa intervención en las políticas.
• Brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula.
• Dar participación al personal, alumnos y padres en las políticas.
• Ejemplificar expectativas de los alumnos.
• Clima negativo, falto de afecto.
• Se destaca la competitividad.
• Escasa oferta de incentivos/gratificaciones.
• No hay enseñanza regular de habilidades para la vida.
• Los alumnos no intervienen en planificar/enseñar habilidades para la vida.
• Crear un clima escolar afectivo.
• Implementar una proceso de intervención eficaz para alumnos con problemas.
• Destacar la cooperación.
• Proporcionar incentivo/reconocimiento al alcance de todos los alumnos.
• Explorar conexiones entre habilidades para la vida y éxito académico.
• Ofrecer capacitación en servicio/incentivos para enseñar habilidades para la vida.
• Hacer participar a los alumnos en la enseñanza de habilidades para la vida.

Figura 5.1. Promover la resiliencia de los alumnos: lo que pueden hacer las escuelas

Determinar un curso de acción

La última actividad de la primera mitad de la iniciativa de cambio es determinar qué rumbos deben tomarse. Si las dos primeras actividades se llevan a cabo con eficacia, habrá un claro consenso acerca de la índole de los puntos fuertes y débiles existentes. Lo que se requiere ahora es elaborar y consensuar una serie de estrategias para pasar de las debilidades de hoy a la mejora de maña-

Estrategias para construir resiliencia
• Definir roles en forma más amplia.
• Conceder tiempo para participar.
• Asegurar que haya una voz significativa en el proceso
• Formar equipos de trabajo.
• Crear oportunidades para las interacciones adultas.
• Hacer intervenir al personal en la fijación de objetivos y la conducción.
Obstáculos para la construcción de resiliencia
• Definiciones rígidas de los roles.
• Escaso desarrollo profesional.
• Conducción/adopción de decisiones verticalista.
• Funciones ejercidas en aislamiento.
• Poco tiempo para interacciones adultas.
• Clima escolar no afectivo.
• Destacar objetivos y resultados educativos.
• Cambiar el sistema de recompensas para reconocer aportes excepcionales.
• Evitar presuposiciones/rótulos negativos.
• Hincapié en el orden y la disciplina.
• Recompensas externas basadas en grado y tiempo en servicio.
• Presuposiciones basadas en género, etnia, etc.
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar habilidades para la vida
• Establecer reglas.
• Hacer participar al personal en su propio desarrollo.
• Modificar las reglas según sea necesario.
• Conducirse de acuerdo con ellas.
• Reglas poco claras o inexistentes.
• Pocos modelos de rol entre los dirigentes
• Ausencia de sistemas de retroalimentación positiva.
• Rápido ritmo de cambio.
• Falta de tiempo para adquirir las habilidades necesarias.
• Enviar frecuentes mensajes de aprecio basados en hechos concretos.
• Alentar la retroalimentación entre pares y el apoyo de la comunidad al personal.
• Brindar desarrollo profesional regular y significativo basado en necesidades detectadas (tanto laborales como recreativas).

Figura 5.2. Promover la resiliencia de los docentes: lo que pueden hacer las escuelas

na en lo que respecta a la capacidad de la escuela de construir resiliencia. A esta altura, se hace necesario conocer estrategias que permitan superar distintos obstáculos para el logro de la resiliencia. Las Figuras 5.1, 5.2 y 5.5, referentes a los alumnos, los educadores y las organizaciones educativas respectivamente, ofrecen modos de concebir esta relación entre los obstáculos y las estrategias. Concretamente, estas figuras pueden utilizarse para ayudar a los participantes a establecer las necesarias conexiones

entre cualquier obstáculo a la resiliencia que ellos concuerden en que existe, y las estrategias que podrían contribuir a superarlos. Las enumeraciones contenidas en las figuras no son en absoluto exhaustivas. Por el contrario, pueden emplearse como un punto de partida, como un estímulo para identificar nuevas estrategias que serán de utilidad en determinados ámbitos escolares. Usted podrá desechar, agregar o modificar los ítems identificados como obstáculos y estrategias según la realidad de su propia situación.

Es importante incluir a los alumnos en el proceso. Dada su particular perspectiva, este grupo suele aportar el panorama más preciso de lo que es positivo y lo que necesita mejorarse para construir resiliencia entre los alumnos. Además, la inclusión de los alumnos como socios activos constituye, en sí misma, una actividad constructora de resiliencia, una oportunidad de participación significativa en la comunidad escolar. También permite que ellos puedan compartir los recursos que tienen para ofrecer al proceso de cambio.

RECTIFICAR LA SITUACIÓN: INTERVENCIÓN, EVALUACIÓN Y PROCEDIMIENTOS EN CURSO

Con un panorama claro y consensuado de cuál es la situación y un sentido de lo que puede hacerse al respecto, están dadas las condiciones para comenzar con la segunda mitad de la iniciativa: cambiar la situación con el fin de mejorar la construcción de resiliencia. Al igual que en la primera fase –clarificación y decisión de actuar– los miembros de la comunidad escolar deben participar activamente y hacerse responsables del curso de acción que se emprenda. Esto es importante porque aumenta la probabilidad de que estén dispuestos a asumir riegos y a comprometerse con los cambios que puedan producirse.

Estrategias para construir resiliencia
• Promover valores compartidos.
• Dar ejemplo de las conductas deseadas.
• Celebrar las conductas deseadas.
• Alentar la participación.
• Insistir en hacer lo que importa.
Obstáculos para la construcción de resiliencia
• Climas institucionales desmotivadores.
• Diferencias de estatus.
• Secreto y desconfianzas.
• Escasa oportunidad de intervenir en asuntos de toda la escuela.
Brindar oportunidades de participación significativa
Enriquecer los vínculos
Establecer y transmitir expectativas elevadas
Fijar límites claros y firmes
Brindar afecto y apoyo
Enseñar habilidades para la vida
• Establecer metas claras, significativas y consensuadas que sean estimulantes.
• Celebrar logros.
• Adoptar la actitud de que "se puede".
• Insistencia en el cumplimiento mínimo.
• Rótulos negativos atribuidos a alumnos, personal y familias.
• Clarificar y codificar expectativas correspondientes a roles.
• Comunicar cómo funcionan las estructuras y procesos institucionales.
• Hacer participar a todos los miembros de la comunidad escolar en la formulación de políticas.
• Roles poco claros.
• Los procesos y estructuras autónomos son confusos o inexistentes.
• Marginación y aislamiento de la comunidad.
• Escuelas grandes que no pueden centrarse en sus miembros.
• Hincapié en el acatamiento.
• No se valora la adquisición de habilidades.
• Falta de apoyo a la voluntad de asumir riesgos.
• Prevalencia del derrotismo y el fatalismo.
• Tener relación proactiva con la comunidad.
• Descomponer escuelas grandes en unidades humanamente manejables.
• Alentar a la gente a pedir y prestar ayuda mutua.
• Ejemplificar y recompensar la voluntad de asumir riesgos.
• Brindar capacitación en habilidades a todos los miembros de la comunidad escolar.
• Alentar el aprendizaje permanente.

Figura 5.3. Construir resiliencia en las escuelas: hacer cambios en la organización

Intervención

Cambiar la situación con la esperanza de lograr una mayor resiliencia es, en y por sí mismo, otro proceso reforzador de la resiliencia. La gente aprende, cambia de conducta y modifica sus actitudes como resultado de experiencias directas y compartidas.

Así, en cierto sentido, el proceso es el producto. Los objetivos y estrategias concretos de la intervención dependerán de los resultados del diagnóstico y de los acuerdos alcanzados, así como de los destinatarios de los cambios requeridos: los alumnos, los docentes o la escuela en su totalidad. A continuación, se reseñan tres ejemplos hipotéticos.

1. *Alumnos.* El diagnóstico podría revelar una falta de expectativas consistentemente elevadas respecto del rendimiento y el éxito de los alumnos. En este caso es importante reexaminar políticas y prácticas formales e informales relativas al encasillamiento y rotulación de los alumnos, brindar desarrollo profesional que ayude a los educadores a reconocer las virtudes de los diferentes estilos de aprendizaje que aportan los alumnos a su educación y alentar la elaboración de estrategias de enseñanza personalizadas que saquen partido de esas virtudes.

En el espíritu del efecto Pigmalión –esto es, que los individuos se comportan y desempeñan del modo en que otros piensan que lo harán (Rosenthal y Jacobson, 1968)–, es importante promover cambios en las creencias sobre las posibilidades de éxito de los alumnos. Una forma de intervenir en esta situación consiste en permitir que el personal, los alumnos y los padres visiten otras escuelas que están manejando satisfactoriamente esta cuestión, o traer personas de esos lugares a la escuela para que expliquen cómo han logrado superar similares obstáculos para la construcción de resiliencia.

2. *Docentes.* El diagnóstico podría revelar que muchos docentes de la escuela se sienten agotados e ineficaces, y piensan que sus técnicas pedagógicas están desactualizadas. Esto puede deberse a alguna combinación de cambios en la sociedad, a las expectativas puestas en las escuelas y a la falta de oportunidades de desarrollo profesional significativo. En tal caso, la decisión de centrarse en mejorar las habilidades para la vida de los docentes podría reforzar su resiliencia. La intervención apropiada consistirá en detectar las necesidades críticas de crecimiento, tanto profesional como personal, y satisfacerlas de un modo que contemple los principios del aprendizaje adulto (Levine, 1989).

3. *Escuelas.* El diagnóstico podría revelar que, en términos generales, existen pocas oportunidades de participación significativa para los alumnos y para la mayoría de los docentes de la escuela. Dada esta situación, es importante emprender acciones destinadas a incrementar la participación en todos los niveles. Para los alumnos, esto podría implicar un cambio radical en las pautas de enseñanza, dirigido a promover su intervención proactiva ("el alumno como trabajador"). Para los educadores, al igual que para los alumnos, puede consistir en promover el cuestionamiento, la crítica y la retroalimentación recíproca, y en establecer foros y tiempos en los que tenga lugar esta interacción.

El diagnóstico seguramente llevará a la conclusión de que existen algunas áreas en las que la construcción de resiliencia ya está en marcha, y otras que necesitan ser atendidas. Es importante que las intervenciones sean holísticas, es decir, que respondan a *todas* las realidades detectadas y acordadas, y que aborden todos los aspectos del diagnóstico relativo a la resiliencia de alumnos, docentes y escuelas. Los problemas que existen están interrelacionados y deben encararse en conjunto. Con todo, es conveniente dividir las intervenciones en pasos manejables, estableciendo su orden de prioridad e implementándolos en forma secuencial. Un procedimiento sostenido, paso a paso, de efectuar cambios e ir celebrando los éxitos obtenidos, dará mejor resultado a largo plazo que abarcar demasiado, apresurarse y crear una situación agobiante.

Evaluación

¿Los cambios como los mencionados conducirán a las mejoras deseadas en la construcción de resiliencia de la escuela? Ésta es la meta, pero no hay manera de verificar su logro, ni de efectuar los cambios requeridos durante el proceso para "mantenerse en foco", a menos que se supervisen y evalúen los esfuerzos realizados. La evaluación debe tener lugar *durante* el proceso de cambio para asegurarse de que las cosas marchan según lo planeado (evaluación formativa) y *después* de haber implementado las estrategias para garantizar que los resultados sean los que se buscaban (evaluación integradora). Al igual que con los pasos anteriores del proceso,

cuantas más personas intervengan, tantas más probabilidades habrá de coincidir en las conclusiones y sentar las bases para las siguientes intervenciones que puedan requerirse. Además, los datos de evaluación son cada vez más cruciales para obtener los recursos financieros adicionales que se necesitarán para subvencionar las intervenciones acordadas.

La evaluación debe guiarse por unas pocas reglas importantes (Milstein, 1993).

1. *Debe orientarse a un propósito.* Con demasiada frecuencia, las evaluaciones se consideran superfluas: se piensa que sirven a los intereses de otras personas o que no tienen un objetivo concreto. La práctica de ponerse de acuerdo en lo que se quiere lograr sienta una base significativa para la evaluación. Esto puede facilitarse rastreando los resultados del diagnóstico inicial, y asegurándose luego de que el grupo siga en el rumbo trazado. Por ejemplo, si la inquietud inicial era la falta de expectativas con respecto a que los alumnos lograran un alto rendimiento, cambiar esas expectativas debe ser el propósito rector y la base de la evaluación. En otras palabras, la evaluación debe examinar cosas que importan a los participantes. Debe centrarse en "lo que es importante, lo que merece atención y lo que esperamos en términos de un buen desempeño" (Herman, Aschbacher y Winters, 1992, pág. 3).

2. *Debe incluir la evaluación de factores directivos y educativos.* Los factores directivos son las modificaciones estructurales y funcionales destinadas a incrementar la motivación y la cooperación para construir resiliencia en toda la escuela. Los factores educativos son las modificaciones pedagógicas y curriculares dirigidas a construir resiliencia para los alumnos. Los participantes deben saber en qué medida se están produciendo ambos tipos de modificaciones.

3. *Debe emplear las herramientas de diagnóstico más apropiadas.* La idea es descubrir si los procesos o los resultados están produciéndose tal como se anticipaba. Los instrumentos estandarizados probablemente no sean lo bastante específicos o flexibles como para satisfacer esta necesidad. Además, si se brinda suficiente capa-

citación y se elaboran métodos e instrumentos de diagnóstico apropiados (entrevistas, cuestionarios, observaciones, revisión de documentos, grupos focales), quienes los hayan creado estarán en mejores condiciones de entenderlos y propiciar los procesos correspondientes. El principio rector no es la elegancia sino la eficacia.

4. *No debe provocar indebido temor y ansiedad.* La evaluación no tiene que suscitar el temor a las represalias cuando los resultados indiquen la necesidad de mayores esfuerzos, si los participantes de todos los niveles de la organización comprenden que están embarcados en actividades de cambio significativas que seguramente deberán ser modificadas con el tiempo y a medida que se obtengan los resultados. Ésta es la esencia de la participación en los procesos de cambio. Tampoco debería generar ansiedad la perspectiva de tener que aprender a aplicar métodos de evaluación. Al respecto, es conveniente seguir el principio de "hacerlo simple" y brindar asistencia técnica para asegurarse de que el tiempo y las prioridades de los participantes no se vean indebidamente afectados.

Los docentes y otros miembros del personal escolar están adquiriendo mayor conciencia de su valor como generadores de conocimientos útiles para las escuelas a través de un nuevo paradigma de investigación que incluye los pasos arriba descriptos. Denominado "investigación del practicante", este modelo invita al personal escolar a volverse más sistemático en lo que ya está haciendo: diagnosticar la situación actual, decidir cambios para mejorarla, evaluar los resultados de la intervención y recomenzar la espiral del proceso (Figura 5.4). La investigación del practicante es "interna", pues la realizan los practicantes mismos, utilizando sus propios lugares de trabajo como objetos de estudio.

> Es un proceso reflexivo, pero diferente de la reflexión aislada y espontánea por cuanto se emprende deliberada y sistemáticamente [y] se orienta a alguna acción o ciclo de acciones que los practicantes desean adoptar para encarar una situación determinada (Anderson, Herr y Nihlen, 1994, pág. 2).

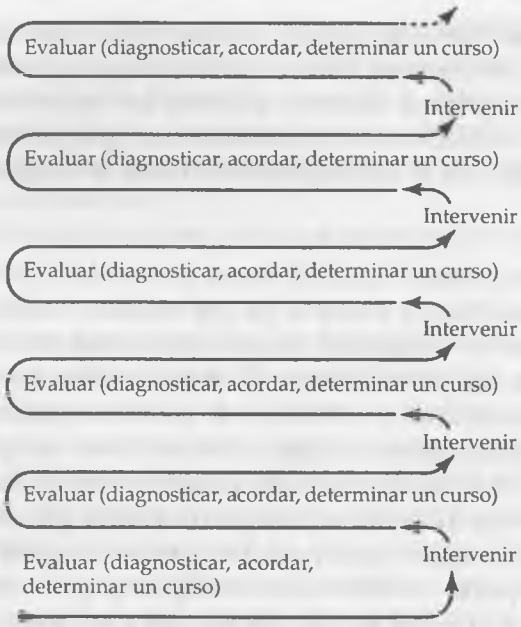

Figura 5.4. El ciclo de investigación-acción para practicantes
FUENTE: adaptado de Anderson, Herr y Nihlen, 1994

El concepto del "docente como investigador" está modificando o reemplazando los modelos tradicionales de desarrollo profesional, está poniendo en tela de juicio la idea de que el conocimiento generado en las universidades es la única forma de investigación útil para los educadores y está aportando otra área de competencia para docentes y alumnos que contribuye a construir resiliencia.

Los procedimientos en curso y el modelo de la resiliencia

Una cosa es acordar y procurar cambios importantes que refuercen la resiliencia y otra muy distinta es que éstos se conviertan en procedimientos en curso, que se *institucionalicen*. Para que los cambios pasen a ser procedimientos en curso –un modo de vida– para

los alumnos, los docentes y la escuela, se requiere un constante esfuerzo de supervisión, modificación y promoción. Este proceso debe ser responsabilidad de *todos* los participantes a fin de insertarse en la cultura de la escuela. Es importante, además, entender que llevará tiempo que esto ocurra, tal vez hasta cinco o diez años antes de que los cambios se vuelvan un modo de vida para la escuela y sus miembros (Fullan, 2001). En muchas escuelas, esto demandará un drástico cambio de mentalidad, que reemplace la habitual tendencia al "remiendo rápido" por una actitud más realista, comprensiva y de largo plazo.

¿Cómo se logra esto? Ante todo, es preciso entender que la construcción de resiliencia es una actividad en curso a la que debe prestarse continua y constante atención a lo largo del tiempo. De hecho, el proceso de cambio de seis pasos que se describió en este capítulo debe verse como un serie de actividades que se reciclan, según muestra la Figura 5.4. Los entendimientos respecto del *statu quo* producen cambios positivos que, a su vez, requieren una nueva serie de entendimientos y renovados esfuerzos por promover cambios positivos, y así sucesivamente. Sin duda, los alumnos y el personal seguirán enfrentando desafíos y tensiones al pasar el tiempo. En consecuencia, la presencia de factores constructores de resiliencia en la escuela debe evaluarse y mejorarse continuamente para facilitar la resiliencia de alumnos y docentes frente a esos desafíos. Sin este ciclo permanente de evaluación y mejora, el desarrollo de resiliencia a menudo es desplazado por reacciones inadaptadas o disfuncionales.

EN CONCLUSIÓN

El capítulo 5 ofrece un procedimiento básico para cambiar las escuelas con el fin de desarrollar resiliencia en los alumnos, en los docentes y como parte integral del establecimiento escolar. Lo fundamental es entender y llegar a un acuerdo respecto de la situación vigente, y luego proceder a efectuar cambios que contribuyan a la construcción de resiliencia. La misma estructura puede emplearse para diagnosticar y mejorar la resiliencia de alumnos, docentes y de toda la escuela.

¿Cómo se aplican los pasos presentados? Partiendo de ejemplos del modo en que algunas escuelas –y un distrito entero– han implementado este proceso, en el capítulo 6 se reseñan modos de poner en acción el proceso de cambio. En el capítulo 7 se dan ejemplos de dispositivos concretos constructores de resiliencia que se han aplicado en determinadas escuelas. Por último, el capítulo 8 presenta un "juego de herramientas" de ideas y actividades que el lector podrá usar para iniciar y sostener el proceso de construir resiliencia en su lugar de trabajo.

ACTIVIDADES

1. Intercambie información sobre los seis factores constructores de resiliencia con otros miembros de su escuela. Entrégueles el Cuadro 5.1 y pídales que identifiquen lo que ya está haciéndose bien en cada una de las seis áreas y lo que conviene mejorar en relación con los alumnos, los educadores y la escuela en su totalidad. Este procedimiento lo ayudará a determinar si existe un acuerdo básico respecto del estado actual de la construcción de resiliencia en su escuela y si hay interés en emprender nuevas actividades promotoras de resiliencia.
2. Presente el cuestionario titulado "Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela" (Figura 8.2), que aparece al final del capítulo 8, a los adultos de su escuela (y, si corresponde, modifíquelo para los alumnos y/o los padres). Organice una sesión de "retroalimentación de la encuesta" como se describe en este capítulo.
3. Entreviste a los miembros de su comunidad escolar para determinar las habilidades y conocimientos existentes en la organización con respecto a los seis pasos del proceso de cambio que figuran en el capítulo 5. Sobre la base de los resultados obtenidos, usted podrá tomar la decisión de formar un equipo de trabajo para guiar el proceso descripto en este capítulo.
4. Analice con sus colegas el concepto del "docente como investigador". ¿Qué limitaciones tiene la universidad como modelo difusor de investigaciones? ¿Este modelo ha dado buen resultado en su escuela? ¿Con qué habilidades y recursos adicionales necesita contar para que los docentes de su escuela emprendan investigaciones como practicantes?

Capítulo 6

El proceso de cambio en acción

El proyecto "Oportunidades Tempranas" se convirtió en un punto de apoyo para todas las iniciativas de reestructuración en nuestra escuela. A partir de nuestras reuniones en las que [...] analizamos aspectos de la resiliencia, tomamos eso como base de lo que necesitábamos hacer para mejorar el ambiente, las clases y la enseñanza en nuestra escuela.

LINDA HUDSON, directora de Albuquerque.
En el video *How schools are creating resilient children: the Albuquerque Public Shcools Early Opportunities Project*
(HENDERSON y KINDERWATER, 1994).

La aplicación del proceso de cambio descripto en el capítulo 5 es el tema central del capítulo 6. Aquí se exponen detalles relativos al proceso de cambio y se examinan varios ejemplos de escuelas que han implementado innovaciones para construir resiliencia. Se incluyen lecciones importantes extraídas de un proyecto distrital de tres años de duración que abarcó a 46 escuelas de Albuquerque, en Nuevo México, dirigido por la coautora de este libro, Nan Henderson y destinado a integrar la construcción de resiliencia a la estructura de las escuelas.

EL PROYECTO "OPORTUNIDADES TEMPRANAS" DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE ALBUQUERQUE

En 1991 las Escuelas Públicas de Albuquerque (EPA) recibieron un subsidio de 250.000 dólares del Departamento de Educación de los Estados Unidos (DEEU) para lograr la meta, históricamente esquiva, de integrar esfuerzos de prevención e in-

tervención dirigidos al bienestar general de los alumnos con iniciativas que conduzcan a su éxito académico. Concretamente, el objetivo del proyecto era integrar la información más reciente sobre cómo reducir las conductas de riesgo y construir resiliencia en los alumnos con la reestructuración de la escuela que ya estaba en marcha. A lo largo de este capítulo se incluye información sobre el proyecto por dos motivos: para proporcionar un modelo de cambio centrado en la resiliencia en todo un distrito y para transmitir las lecciones aprendidas en el proyecto a efectos de que otras escuelas puedan beneficiarse tanto de sus éxitos como de los aspectos que deben mejorarse.

Si bien este proyecto fue patrocinado para abordar la construcción de resiliencia en los alumnos (puesto que apenas está empezando a reconocerse la importancia y la conexión de la resiliencia del docente), las lecciones descriptas son relevantes en la construcción de resiliencia tanto para alumnos como para docentes.

Diseño del proyecto

En otoño de 1991, el equipo de asistencia al alumno de las EPA envió invitaciones a todas las escuelas primarias del distrito (más de 80) para que se postularan a participar en el proyecto. El plan era trabajar con unas cuarenta escuelas durante un período de dos años y agregar tantas más como permitiera el subsidio en el tercer año. En 1991, veinte escuelas llenaron y reenviaron los formularios de postulación, expresando su interés en el proyecto y su disposición a cumplir los requisitos para participar en él; otras veinte se postularon en 1992, y en 1993 se sumaron seis más. Los requisitos disponían la participación de un directivo de la escuela y de un equipo compuesto por representantes de distintos niveles de grado y funciones escolares, y por miembros de la comunidad parental, en un cursillo inicial de tres jornadas de capacitación y planeamiento y en otras actividades posteriores. Estas actividades de seguimiento incluían formular un plan de acción basado en el diagnóstico, llevar a cabo las intervenciones correspondientes al plan de acción y evaluar el progreso del proyecto en la escuela. Además, los equipos debían proporcionar un mínimo de dos horas de capacita-

ción a todo el personal escolar tras haber participado en las jornadas iniciales.

Implementación del proyecto

La primera jornada y parte de la segunda del cursillo de capacitación y planeamiento se dedicaron a intercambiar información sobre las investigaciones de la resiliencia y los conceptos clave de la construcción de resiliencia (con tiempo para reflexionar y procesar colectivamente esa información); durante el resto de las jornadas se diagnosticó cómo estaba desempeñándose la escuela en la construcción de resiliencia y se acordó un curso de acción para mejorar el desempeño. En el segundo y el tercer año del proyecto las jornadas iniciales también incluyeron presentaciones de miembros del personal de otras escuelas acerca de cómo habían utilizado la información sobre la resiliencia para iniciar el cambio escolar.

Durante el proceso de diagnóstico una persona del equipo escolar actuó como secretario de actas mientras todo el equipo entablaba una discusión informal de los seis elementos de la construcción de resiliencia enumerados en un formulario similar al Cuadro 5.1. Los equipos abordaron las preguntas: "¿Qué estamos haciendo bien en estas áreas?", "¿Qué podríamos hacer mejor?" y "¿Cómo podríamos hacerlo?". También se les entregó un cuestionario semejante al titulado "Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela" (Figura 8.2), para ayudarlos en el proceso. Los equipos llegaron a un acuerdo provisorio sobre un curso de acción para incrementar la construcción de resiliencia en sus escuelas, de ser posible integrándola a las iniciativas de reestructuración ya en marcha. También formularon un plan de acción provisorio dirigido a cumplir sus metas. El diagnóstico, el acuerdo y el plan de acción fueron elaborados provisionalmente en las jornadas iniciales de capacitación y planeamiento, debido a que la mayoría de los equipos escolares reconoció la necesidad de obtener opiniones adicionales del personal de su escuela. Los equipos emplearon el tiempo asignado en las jornadas para planificar un proceso más profundo, que abarcara a toda la escuela, de diagnóstico, acuerdo y plan de acción, que iniciarían tras difundir la información sobre la resiliencia. Una vez de regreso en la escuela, pasaron a constituirse en el comité

supervisor del proceso de cambio centrado en la resiliencia que se describió en el capítulo 5.

Evaluación del proyecto

El proyecto incluyó un proceso de evaluación, que era el único requisito exigido por el organismo patrocinador. Esta evaluación se efectuó al final del proyecto, sobre una muestra representativa de grupos focales de distintas escuelas. Se envió un cuestionario a todas las escuelas del proyecto, para ser completado por el equipo escolar que más participación había tenido en el proyecto. El objetivo de la evaluación era averiguar cuántos miembros del personal de la escuela se habían familiarizado con las metas del proyecto, qué utilidad le encontraban y cuáles áreas de la construcción de resiliencia consideraban que debían abordarse en el futuro.

Al final de este capítulo se detallan los agregados que diferentes escuelas introdujeron a esta evaluación para que les resultara más útil, así como otras lecciones que dejó el proyecto sobre el modo de implementar la evaluación.

Procedimientos en curso

Además del cursillo inicial, las escuelas del proyecto recibieron constante asesoramiento por parte de Nan Henderson y otros integrantes del equipo distrital de asistencia al alumno, así como un boletín informativo sobre lo que estaban haciendo las escuelas del proyecto y sobre cursos de capacitación venideros. También se brindaron dos sesiones de capacitación complementarias por año, basadas en las necesidades que informaban tener las escuelas. En el segundo y el tercer año del proyecto las escuelas que habían implementado intervenciones sobresalientes para construir resiliencia fueron invitadas a presentar lo que habían realizado, tanto en el cursillo inicial como en las sesiones complementarias. Se asignó una suma de dinero para que los equipos escolares visitaran otras escuelas y observaran las intervenciones exitosas en la práctica y para que prestaran asesoramiento a otros integrantes del personal escolar con respecto a determinadas intervenciones.

Réplica del proyecto

Varios distritos escolares y algunas escuelas de otras partes de Nuevo México y otros estados han replicado el proyecto EPA, con las modificaciones necesarias para darle la mayor utilidad en cada distrito y escuela en particular. Muchos distritos recurrieron a los programas federales Safe and Drug-Free Schools [Escuelas a salvo y libres de drogas] o Title I monies [Títulos I de valores] para financiar sus iniciativas. Las escuelas públicas de Santa Fe consiguieron fondos para su proyecto de resiliencia a través de una propuesta que presentaron a una fundación privada local.

INICIAR EL CAMBIO CENTRADO EN LA RESILIENCIA EN SU ESCUELA: DETERMINAR EL ESTADO DE PREPARACIÓN

El diseño del proyecto EPA aseguraba que las escuelas tuvieran cierto grado de preparación previa antes de iniciar el proceso de aprendizaje y cambio relativo a la resiliencia. Varios miembros de la escuela, incluido el administrador escolar, firmaban un formulario de postulación manifestando su acuerdo respecto del proceso en curso. Es importante evaluar el grado de preparación para el cambio toda vez que se inicia un proceso similar en una escuela o un distrito dados. A tal efecto, pueden formularse las siguientes preguntas:

- ¿En qué medida el personal y la conducción de esta escuela están predispuestos a iniciar un proceso de cambio centrado en la resiliencia?
- ¿Qué puede hacerse para incrementar esa predisposición?
- ¿El personal está sintiéndose abrumado por otras iniciativas de cambio u otros retos exclusivos de esta escuela?
- ¿A quiénes puedo recurrir para que conformen un grupo de apoyo informal (o formal) en el proceso de determinar qué rumbo debo tomar para estudiar la bibliografía sobre la resiliencia e iniciar cambios destinados a hacer que nuestra escuela sea más eficaz como constructora de resiliencia?

En el proyecto EPA, el personal escolar contaba con un sistema de apoyo interno constituido por el equipo que asistía al cursillo inicial de capacitación y planeamiento. Los equipos del proyecto abordaron estas preguntas mientras trazaban planes para conseguir apoyo al proceso de cambio centrado en la resiliencia en sus propias escuelas. El equipo de una escuela cuyo director padecía una grave enfermedad crónica (y había pasado varios meses alternando su presencia en la escuela con estadías en el hospital) resolvió que lo mejor que podían hacer por el momento era fortalecerse ellos mismos mientras lidiaban con esta difícil situación. Varios equipos escolares decidieron que las iniciativas que ya estaban llevando adelante sus escuelas –propiciar el aprendizaje cooperativo, implementar la enseñanza centrada en las inteligencias múltiples, incentivar la participación de los padres en la escuela, emplear diagnósticos alternativos y procurar una mayor inclusión de los alumnos de educación especial– estaban tan conectadas con la construcción de resiliencia que la mejor estrategia para sus escuelas era simplemente acrecentar estos proyectos.

El procedimiento de retroalimentación de la encuesta descripto en el capítulo 5 es un medio de incrementar la predisposición al cambio. Con este método, usted podría intercambiar alguna información sobre la resiliencia y luego aplicar el "Diagnóstico de la construcción de resiliencia de la escuela" (Figura 8.2) que aparece en el capítulo 8 de este libro, o bien emprender un proceso más informal, como el reseñado en el capítulo 5, utilizando el Cuadro 5.1. Otra estrategia, empleada por varios de los equipos escolares del proyecto, es limitarse a analizar en conjunto la bibliografía sobre la resiliencia durante varios meses, haciendo hincapié en lo que ya está sucediendo en la escuela que contribuye a construir resiliencia. En algún punto de este proceso, los miembros del grupo podrían identificar, en forma "espontánea", áreas de mejora para abordar en el futuro.

Un método ineficaz para desarrollar la predisposición al cambio es leer un libro o asistir a una conferencia o curso, y luego volver a la escuela con la postura de que "¡vaya si hay cosas que cambiar aquí!". La gente rechaza de inmediato esta actitud, porque implica que lo que hacen está mal y que se requiere un proceso de cambio radicalmente distinto. Una estrategia más eficaz, ya mencionada, es

relacionar la construcción de resiliencia con otras iniciativas que estén en marcha en la escuela. En muchas de las escuelas del proyecto, el conocimiento de la bibliografía sobre la resiliencia aumentó el apoyo a esas iniciativas por parte de miembros de la comunidad que hasta entonces se habían mostrado "tibios". El enfoque de la resiliencia arrojó nueva luz sobre la necesidad de estas iniciativas.

INTERCAMBIO INICIAL DE INFORMACIÓN

Antes de poder diagnosticar en qué grado está construyéndose resiliencia en su escuela, los grupos escolares deben conocer las investigaciones y la teoría que fundamentan esa construcción. En el proyecto EPA, esa información se comunicó de varios modos. Como se indicó, las escuelas del proyecto eligieron un equipo de unas ocho personas que representaban diversos niveles de grados, distintos roles y a los padres de los alumnos, el cual participó en las tres jornadas iniciales de capacitación y planeamiento. Uno de los requisitos para formar parte del proyecto, explicado en la invitación a postularse, era que los equipos escolares volvieran a la escuela y dedicaran por lo menos dos horas a transmitir la información al resto del personal escolar. La evaluación de seguimiento del proyecto reveló que casi el 90 % de los docentes de cada una de las 46 escuelas participó en esta capacitación mínima.

Varios equipos escolares planearon formas creativas de presentar esta información ellos mismos al resto del personal de su escuela y a grupos de padres y alumnos; otros optaron por invitar a Nan Henderson, como directora del proyecto, o a expertos externos a la escuela para que comunicaran la información. Algunas de las escuelas que habían implementado con más eficacia un proyecto de cambio a largo plazo centrado en la resiliencia ofrecieron pequeños módulos de capacitación, algunos de sólo 15 minutos y otros de hasta 45, cada semana o cada mes durante la mayor parte del año lectivo. Este procedimiento incrementó la predisposición al cambio; también puso de relieve la existencia de algunas conexiones con otras iniciativas escolares que hasta entonces no habían sido evidentes. Estas escuelas tuvieron más éxito ya que

lograron la participación de la mayoría del personal escolar, en comparación con las que sólo brindaron las dos horas de capacitación mínima requerida.

Las respuestas a las siguientes preguntas son útiles para planear la transmisión inicial de información sobre la resiliencia.

- ¿Qué puedo (o podemos) destacar que concite mayor interés?
- ¿Qué tipo de capacitación tendrá mejor acogida?
- ¿Debería (o deberíamos) invitar a un experto para que hable de esto?
- ¿Existe algún espacio para introducir información sobre la resiliencia en algo que ya está planificado?
- ¿Puedo (o podemos) emplear enfoques creativos, como representación de roles, preguntas motivadoras, sorteos u otras estrategias para lograr una mayor participación?

EL DIAGNÓSTICO

Cuantas más personas y grupos intervengan en el proceso de diagnóstico, tanto más verídico será el cuadro de lo que marcha bien y lo que necesita mejorarse en la escuela, y tanto mayor será la probabilidad de que muchas personas y diversos grupos se comprometan con el proceso de cambio en curso. Piense usted en los métodos de diagnóstico que podría emplear (tomando como referencia los propuestos en el capítulo 5) para obtener un panorama lo más exacto posible del estado de la construcción de resiliencia en su escuela. Un modo simple de iniciar el diagnóstico consiste en distribuir una lista de los seis factores constructores de resiliencia y preguntar a alumnos, padres y personal escolar: "¿qué está haciendo bien esta escuela?" y "¿qué podemos hacer mejor?". Los alumnos secundarios de Albuquerque, cuando se les dio esta oportunidad, se quejaron de la carencia de actividades extracurriculares y criticaron la falta de límites justos y claros. Cuando se los instó a presentar sus propios planes de mejora a las autoridades escolares, la respuesta típica de los alumnos fue que sus opiniones no eran bien recibidas, de modo que no valía la pena intentarlo, lo que revela la imperiosa necesidad de brindar más

MARIA EUGENIA A'ZAGA
LIC. EN [illegible] LOGIA (U B.A.)
M.N. P. 346

oportunidades de participación significativa a los alumnos en el proceso de cambio.

Aunque al principio cause temor, solicitar las opiniones de los alumnos es un medio eficaz de obtener un panorama realmente preciso de la escuela y podría conducir a la utilización de una vasta reserva de energías y soluciones creativas si se invita a los alumnos a que ayuden a cambiar la situación. Lo mismo puede decirse respecto de la participación de los padres.

Una de las escuelas del proyecto había detectado la necesidad de reincorporar las clases de pintura, de música y otras actividades extracurriculares años antes del proyecto, cuando esos programas fueron cancelados en las EPA. Por la vía de dar mayor injerencia a la comunidad de los padres, quienes pasaron a tener voz en el comité de conducción escolar, la escuela tuvo acceso a una reserva de recursos para lograr sus objetivos. Los padres, que hasta entonces habían cumplido funciones tradicionales como recaudar fondos y suministrar comestibles para vender, pasaron a organizar numerosas actividades para los alumnos dentro y fuera del horario de clase, incluyendo una variedad de encuentros artísticos, paseos didácticos, experiencias musicales, programas bibliotecarios y laboratorios de computación. Los padres dijeron sentirse verdaderos socios de los docentes y alumnos en esta comunidad escolar.

Además de incorporar a los padres como socios con enormes recursos potenciales para construir resiliencia en la escuela, también es importante proporcionarles información sobre el proceso de construcción de resiliencia a fin de que puedan llevarlo a cabo en el hogar.

EL ACUERDO

Si existe un clima de comunicación franca en la escuela, a menudo se llega a un acuerdo generalizado sobre lo que se está haciendo bien y lo que podría mejorar en materia de construcción de resiliencia. Si hay un desacuerdo significativo, el primer paso en el proceso de cambio podría ser simplemente promover un debate profundo para entender por qué las personas ven la misma situación de maneras tan distintas. Aun cuando no haya consenso sobre

todos los puntos, por lo general es posible ponerse de acuerdo en algunas cosas que todos estén dispuestos a apoyar durante el proceso de cambio. Un modo de facilitar el acuerdo es observar qué aspectos preocupan a la mayoría del personal (o, aún mejor, al personal, los alumnos y los padres).

La directora de uno de los colegios secundarios alternativos de Albuquerque advirtió que un problema que inquietaba a la mayor parte del personal era la asistencia de los alumnos. Consideró que esta preocupación era un punto de partida para iniciar un proceso de cambio que tenía el potencial de afectar también otras áreas de la escuela. Aunque lo ideal es enfocar en forma holística la construcción de resiliencia, a veces hay que empezar por donde más se necesite, con el objetivo de ir más allá de la atención inicial a un solo problema.

En el Proyecto de Oportunidades Tempranas de las EPA, correspondiente al nivel primario, las dos áreas a las que con más frecuencia se referían las escuelas como aquellas en las que estaban marchando bien eran las de brindar apoyo y afecto, y enriquecer los vínculos prosociales. (En nuestro trabajo con varios colegios secundarios, además de los del proyecto EPA, hemos comprobado que éstas suelen ser las áreas que más necesitan mejorarse a nivel secundario.) Las dos áreas que las escuelas del proyecto diagnosticaron como las que más necesitaban mejorarse eran las correspondientes a fijar límites claros y firmes y a enseñar habilidades para la vida. Aunque los equipos del proyecto eran representativos de un amplio sector de las escuelas, casi todos concordaron en que no podían llegar a un acuerdo definitivo sobre qué cambios procurar hasta haber inducido a todo su personal a aprender sobre la resiliencia, diagnosticar la situación actual de la escuela y discutir el rumbo que debía tomarse.

Para llegar a un acuerdo sobre lo que está haciéndose bien y lo que habría que cambiar en una escuela, tal vez sea conveniente recurrir a alguien dentro o fuera de la institución que tenga la capacidad de facilitar este tipo de consenso. Pueden emplearse diversas herramientas y actividades, algunas de las cuales se presentan en el capítulo 8, a fin de propiciar la instancia de llegar a un acuerdo.

DETERMINAR UN CURSO DE ACCIÓN

Una vez que se llega a un acuerdo con respecto a lo que la escuela está haciendo bien y los cambios que incrementarían su eficacia para construir resiliencia, determinar un curso de acción implica simplemente trazar un rumbo desde el punto en que se encuentra ahora la escuela hacia el sitio en el que los participantes del proceso concuerdan en que debería estar. Una manera de hacerlo es emplear el proceso "SMR" (Situación, Meta, Rumbo) descripto en el capítulo 8: anote al pie de una hoja dónde está ahora la escuela en el área en cuestión (la *situación* presente); en la parte superior de la hoja, expresándolo como un resultado logrado, escriba dónde quiere estar el grupo (la *meta*) y luego idee posibles pasos para llegar desde la situación presente hasta la meta (el *rumbo*). Después de registrar los pasos, podrá ponerlos en orden de prioridad. También es útil aplicar un análisis del campo de fuerzas, como figura en el capítulo 8, para determinar qué fuerzas están operando a favor del cambio propuesto y cuáles obran en contra.

Una importante lección extraída del proyecto de las EPA se refiere a la conveniencia de hacer participar a "la maquinaria escolar" tanto en el proceso de diagnóstico como en el de planear y llevar a cabo las intervenciones requeridas. Esa maquinaria podría ser la junta de gobierno o los cuerpos consultivos de la escuela, el equipo de mejora escolar, el equipo de reestructuración o un grupo que tenga otro propósito formal pero que de hecho sea "el motor de la escuela". Las escuelas del proyecto que contaron con esa participación fueron las que lograron los cambios más significativos. Otras, en las que el proceso de cambio estuvo a cargo de una comisión periférica, tuvieron menos éxito. En muchas escuelas del proyecto, el equipo de conducción asistió al cursillo de capacitación inicial, de modo que la "maquinaria" escolar se embarcó desde el principio en el proceso, integrando el concepto de resiliencia a otras iniciativas en curso.

Algunas escuelas estaban en vías de elaborar una visión del futuro y declarar la misión de la escuela en el momento de realizarse el cursillo inicial de capacitación, y decidieron incluir los elementos clave de la resiliencia en esas declaraciones. Dado que las escuelas trazaron metas de corto y largo plazo basadas en su visión del

futuro y su misión, el hecho de incorporar la construcción de resiliencia a las declaraciones probó ser uno de los medios más satisfactorios de mantener la atención centrada en la resiliencia. En el capítulo 7 se incluyen dos ejemplos de estas declaraciones. Varias escuelas resolvieron encarar la construcción de resiliencia como su principal cometido. Esto implicaba que todas las decisiones y cambios importantes en la escuela se evaluaran en función de su potencial para promover la resiliencia. En estas escuelas se cumplió plenamente la meta del proyecto: instalar el bienestar de los alumnos en la estructura escolar.

EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

En esta sección se incluyen breves ejemplos de tres de las escuelas del proyecto EPA, para ilustrar el proceso de intervención. Si bien casi todas las escuelas implementaron más de una intervención, aquí se describirán intervenciones singulares a fin de mostrar con más claridad esta parte del proceso de cambio.

Ejemplo número 1: Crear una política escolar constructora de resiliencia

En esta escuela, el equipo que asistió al cursillo de capacitación y diagnóstico concordó en que las políticas escolares respecto de los alumnos eran inconsistentes y, sobre todo, no aportaban nada para ayudar a los niños a modificar su conducta cuando tenían conflictos. Este equipo incluía a varios miembros de la junta de gobierno escolar, quienes transmitieron esa inquietud a toda la junta, la que a su vez coincidió en que éste era un problema a abordar. Los dos grupos escolares plantearon su inquietud a la totalidad del cuerpo docente, que concordó con el planteo. La consejera escolar se comprometió a planificar intervenciones destinadas a mejorar la situación, contando con las ideas y el apoyo del equipo del Proyecto de Oportunidades Tempranas. Las intervenciones planeadas se presentaron luego al cuerpo docente para su discusión, comentario y modificación.

La consejera y sus colaboradores consideraron que la aplicación del enfoque de la resiliencia a las políticas escolares indicaba la necesidad de premiar la "buena" conducta, tanto como de intervenir en los casos de "mala" conducta. Elaboraron un plan de acción que establecía un sistema de recompensas para las clases en las que ningún miembro infringiera ninguna regla escolar durante un semestre. Aclararon cuáles eran esas reglas y propusieron un proceso de construcción de resiliencia dirigido a brindar a los alumnos las habilidades necesarias para atenerse a las reglas en el futuro. Concretamente, todo alumno que transgrediera una regla escolar sería enviado a la hora del recreo a la "Sala de Responsabilidad", donde otro alumno mediador (la escuela ya tenía en marcha un programa de mediación de conflictos con alumnos entrenados como mediadores) lo ayudaría a determinar por qué había infringido la regla escolar y qué podría hacer en el futuro si se encontrara en la misma situación. Los alumnos que fueran en forma reiterada a la Sala de Responsabilidad serían remitidos al programa "Constructores de Habilidades", donde durante seis recreos, un grupo formado por estudiantes secundarios y la consejera escolar los capacitaría en las habilidades identificadas como útiles para ayudarlos en el futuro. Al cabo de las seis sesiones semanales, los alumnos se reunirían para celebrar su aprendizaje. Periódicamente, la consejera se pondría en contacto con los alumnos "graduados" del programa para ver cómo les iba con las habilidades que habían aprendido.

El plan fue presentado, discutido y levemente modificado en el curso de varias reuniones del personal de toda la escuela. En este caso, el personal convino en la necesidad del cambio y confirió autoridad a un pequeño grupo de personas –conducido por la consejera escolar, que era quien tenía más experiencia profesional en el tema en cuestión– para que trazaran y presentaran un plan de acción, el que luego fue implementado por todo el personal. Un año después, la consejera escolar, el director y los docentes coincidieron en que la nueva política disciplinaria, incluyendo la Sala de Responsabilidad y el programa de Constructores de Habilidades, habían dado por resultado una mejora en la conducta de los alumnos, en general, y una menor cantidad de transgresiones a las reglas esco-

lares, en particular. La evaluación de este programa se comentará más adelante en este capítulo.

Ejemplo número 2: Crear "estándares de conducta"

La casi total inexistencia de políticas escolares claras también fue el blanco del cambio en la segunda escuela. Los miembros del equipo que había asistido a las jornadas iniciales de capacitación y diagnóstico decidieron recabar información sobre este problema que, según detectaron, preocupaba a todos los integrantes de la comunidad escolar. Organizaron discusiones en clase donde los alumnos expresaron sus puntos de vista acerca de los límites existentes en la escuela, y constataron que las reglas variaban de un aula a otra, de un docente a otro, y que los alumnos estaban confundidos. Solicitaron y recibieron informes similares de los padres. También consultaron la opinión del personal sobre el tema. En el verano siguiente al curso de capacitación realizado en otoño, utilizaron parte del dinero disponible para pagar viáticos a un grupo de docentes que trabajaron con padres voluntarios en la redacción de un código de conducta. El grupo estableció que el código sería aplicable a todos los miembros de la comunidad escolar, pero lo redactó en términos fácilmente comprensibles para los alumnos. El producto de las reuniones realizadas ese verano fue un documento que establecía 14 "estándares de conducta". El cuerpo docente aprobó estos estándares y los presentó a sus clases, permitiendo que los alumnos comentaran y clarificaran cada uno de ellos. Luego fueron enviados a los hogares para que los padres los firmaran y devolvieran a la escuela. El paso final y creativo consistió en pedir a los alumnos que dibujaran carteles ilustrativos de cada uno de los 14 puntos, los que se colocaron en un lugar bien visible, cerca de la puerta de entrada a la escuela. También en este caso, tras haber acordado un curso de acción, la comunidad escolar delegó en un grupo pequeño la tarea de definir los detalles de la intervención. Pero todos volvieron a participar en el proceso de implementar esa intervención.

"Los alumnos se prestan mutua ayuda ahora", dijo la consejera escolar al referirse a los nuevos estándares. "Antes, tendían a contestar 'no sé' cuando se les preguntaba acerca de la conducta

apropiada. Ahora lo saben, y se ayudan unos a otros a ceñirse a estos estándares de conducta" (del video *How schools are creating resilient children*, Henderson y Kinderwater, 1994).

Ejemplo número 3: Asociarse a efectos de brindar oportunidades para la creatividad

En la tercera escuela, el equipo que asistió a las jornadas iniciales resolvió continuar una intervención que había comenzado dos años antes del proyecto, debido a que guardaba estrecha relación con la construcción de resiliencia. La mayoría de los alumnos de esta escuela proviene de hogares de bajos recursos, y el personal escolar quería brindarles clases de pintura, de música y otras actividades creativas, pese a que el distrito había suprimido los fondos para ese tipo de programas. La información difundida en el Proyecto de Oportunidades Tempranas impulsó al personal de la escuela a asociarse con la Universidad de Nuevo México, cuyos estudiantes de arte y música se encargaron de impartir clases y actividades creativas a los alumnos. En algunos casos, los estudiantes universitarios acudían a la escuela a dar clase y, en otros, los escolares iban a la universidad para utilizar los instrumentos musicales requeridos para su aprendizaje.

"Uno tiene que rogar, pedir prestado y hasta robar", expresó el director de esta escuela, sólo a medias en broma, al comentar los continuos esfuerzos de la institución por encontrar socios en la comunidad que le permitieran sumar oportunidades para la enseñanza creativa y la participación significativa de los alumnos.

Estos ejemplos ilustran diversos métodos de intervención para construir resiliencia que han adoptado las escuelas. Al decidir qué intervenciones concretas aplicará usted en la suya, le conviene determinar, como en los ejemplos descriptos, quiénes serían los más indicados para delinear los detalles de la intervención una vez que se llegue a un acuerdo sobre el curso de acción requerido.

Aunque muchas de las escuelas del proyecto hicieron participar a los alumnos y sus padres, la mayoría no los aprovechó en todo su potencial. Dos preguntas importantes para hacerse durante el pro-

ceso de intervención son: "¿de qué maneras los alumnos pueden contribuir a preparar y llevar a cabo esta intervención?" y "¿en qué aspectos pueden participar los padres?".

Intervenciones centradas en los alumnos

Como ya se mencionó, el Proyecto de Oportunidades Tempranas de Albuquerque fue un proceso de construcción de resiliencia centrada en los alumnos. Una de las lecciones que se aprendieron con este proyecto fue la relativa a la importancia de abordar la resiliencia del educador en el proceso de construir la del alumno. El proyecto corroboró el planteo efectuado en el capítulo 3: los docentes abrumados, desalentados o desmoralizados no pueden ser constructores eficaces de resiliencia para el alumno. Un objetivo de este libro es propiciar que los intentos de incrementar la capacidad de construir resiliencia de la escuela se centren tanto en los alumnos como en los educadores.

EVALUACIÓN

Además de la evaluación global del proyecto, explicada al principio de este capítulo, las escuelas emplearon diversas técnicas de evaluación. En la escuela del ejemplo número 1, la consejera escolar se encargó del proceso de evaluación porque tenía especial interés en él. Su tarea consistió en comparar la cantidad total de faltas disciplinarias cometidas en la escuela un año antes y un año después de implementar la intervención; entrevistar a los alumnos que habían pasado por el programa de Constructores de Habilidades y preguntarles por su opinión sobre la utilidad de éste, y recoger las observaciones del personal docente acerca de la eficacia de la intervención. En la escuela del ejemplo número 2 también se emplearon las observaciones de los docentes como método de evaluación. El procedimiento habría sido más cabal y preciso si hubiera incluido entrevistas, grupos focales o reuniones para recabar la opinión de los alumnos y sus padres sobre el nuevo código de conducta.

La escuela del ejemplo número 3 presenta un problema más difícil con respecto a la evaluación. El personal de esa escuela pensaba que el acceso a una variedad de actividades artísticas y musicales, escolares o extracurriculares, daría a los alumnos oportunidades de conectarse (vincularse) con la escuela y entre ellos de maneras prosociales que promoverían la construcción de resiliencia. También creían que algunos alumnos adquirirían competencia para construir una imagen positiva de sí mismos en una de estas áreas, lo que reforzaría su resiliencia. Las preguntas que debió abordar el personal de esta escuela, como tendrá que hacerlo usted en la suya, se relacionan con cada uno de los seis factores de resiliencia a evaluar. Entre ellas se cuentan las siguientes:

- ¿Cómo sabremos cuándo hemos tenido éxito en enriquecer los vínculos, enseñar habilidades para la vida, establecer y cumplir expectativas, brindar afecto y apoyo a todos los alumnos, dar expectativas de éxito a todos los alumnos o asegurarles oportunidades de participación significativa?
- ¿De qué maneras se pondrá de manifiesto ese éxito?
- ¿Qué mediciones debemos usar?
- ¿A quiénes las aplicaremos?
- ¿Cuándo deberemos aplicar esas mediciones? (En el capítulo 8 se incluye una herramienta útil para emplear este proceso: el listado para evaluar la construcción de resiliencia, que aparece en la Figura 8.4.)

Es importante escuchar las respuestas que dan a estas preguntas no sólo los miembros del personal escolar sino también los alumnos y los padres, a fin de que el proceso de evaluación sea más preciso. En algunas escuelas, incluso, los alumnos utilizaron cámaras fotográficas y libretas de apuntes para documentar las manifestaciones del aprendizaje eficaz (Anderson, Herr y Nihlen, 1994). Este método también podría emplearse con uno o varios de los seis factores constructores de resiliencia.

Como suele suceder, la evaluación global del proyecto se efectuó más para satisfacer a los patrocinadores que para obtener los datos de mayor utilidad para el distrito escolar. En retrospectiva, cabe observar que una evaluación más efectiva habría incorporado for-

mas de medir los resultados obtenidos por los alumnos y el personal en función del incremento de la resiliencia (entrevistas, cuestionarios, datos secundarios y otros dispositivos) y también habría incluido los puntos de vista de los alumnos y los padres acerca de la efectividad del proceso para integrar la construcción de resiliencia a la estructura de la escuela.

PROCEDIMIENTOS EN CURSO

Como se dijo antes, las escuelas del proyecto EPA que integraron la construcción de resiliencia a su actividad principal, según prueban la adhesión de la "maquinaria" escolar y la incorporación del concepto a la visión del futuro y las declaraciones de la misión de la escuela, son las que sostuvieron el proceso de cambio incluso cuando se terminaron los fondos asignados al proyecto. Pero casi todas las escuelas informaron que el subsidio que habían recibido durante los tres años del proyecto las ayudó a mantener su compromiso con el cambio centrado en la resiliencia.

Cuando se terminaron los fondos otorgados por el DEEU, el proyecto ya había sido suspendido a nivel federal. Los miembros del equipo distrital de asistencia al alumno buscaron otros medios de subsidiar a las escuelas del proyecto. Henderson presentó una solicitud de subvención, que a su debido tiempo fue concedida, a otro organismo federal, el U.S. Center for Substance Abuse Prevention (CSAP) [Centro de Prevención del Abuso de Substancias de los Estados Unidos], para un proyecto distinto: un congreso sobre la resiliencia con 600 asistentes. En este congreso se preveía la participación de la totalidad de los principales investigadores de la resiliencia del país, así como de las EPA y otras escuelas que habían elaborado estrategias y programas ejemplares centrados en la resiliencia. Con esta subvención, que proporcionó los fondos para realizar el congreso "Moving Youth from Risk to Resiliency" [Trasladar a la juventud del riesgo a la resiliencia] en enero de 1995, se pudo contar con cierto respaldo formal del distrito para la construcción de resiliencia durante un año adicional, y más educadores del distrito adhirieron a este concepto.

Mantener la continuidad del proceso de cambio requiere creatividad. Dado que un proceso de cambio puede llevar de tres a seis años, o aún más, sostener su avance con el dinero, la capacitación y demás recursos necesarios representa todo un desafío. Una pregunta importante a hacerse es: "¿cómo podemos respaldar en el largo plazo a los alumnos, el personal y los padres que participan en este proceso?". También habrá que preguntarse: "¿podemos encontrar otros patrocinadores en la comunidad, como empresas comerciales u organismos de servicios sociales, para que nos ayuden una vez avanzado el proyecto?". Muchas de las escuelas del proyecto invitaron a los comerciantes patrocinadores a que cumplieran un papel más activo en la construcción de resiliencia del personal y los alumnos, en vez de limitarse a suministrar comestibles o ropa, como habían hecho en el pasado. Y muchos patrocinadores comerciales demostraron sumo interés en tener mayor intervención, como probablemente suceda en la comunidad a la que usted pertenece. En los últimos meses del proyecto, se organizó una jornada de capacitación en torno al trabajo conjunto para mejorar la construcción de resiliencia entre las escuelas del proyecto y sus patrocinadores comerciales, con el fin de que las escuelas pudieran emplear esos recursos cuando se terminara la subvención para el proyecto.

EN CONCLUSIÓN

En este capítulo se reseñó la aplicación del proceso de cambio descripto en el capítulo 5 por parte de un distrito escolar entero y de algunas escuelas más, y se proporcionaron detalles adicionales acerca de cómo iniciar un proceso de cambio centrado en la resiliencia. También se propusieron preguntas que pueden formularse como guía para la implementación de ese proceso. El modo de poner en práctica cada paso del proceso global debe ajustarse a la situación concreta de cada escuela, como ocurrió en las del proyecto EPA. Hacerse las preguntas incluidas en este capítulo, considerar los ejemplos de intervenciones implementadas que figuran en el capítulo 7 y utilizar las herramientas propuestas en el capítulo 8 son medios que lo ayudarán a usted a facilitar el proceso de cam-

bio centrado en la resiliencia que sea más conveniente para su escuela en este momento.

ACTIVIDADES

1. Encuentre en su escuela los aliados que usted piense que respaldarán la construcción de resiliencia. Examinen juntos la información sobre cada paso del proceso de cambio comentado en el capítulo 5 y los ejemplos del capítulo 6. Como grupo, respondan las preguntas relativas al proceso de cambio que se incluyen en este capítulo.
2. Sobre la base de ese examen, trace el curso de acción que quiera emprender, tomando en cuenta los seis pasos del proceso de cambio. Si vacila en iniciar el proceso, analice cuáles son las razones de su indecisión y cómo podría superar sus dudas.
3. Busque más lecturas, capacitación u otras actividades que puedan prepararlo mejor para conducir este proceso en su escuela. Consulte dónde puede conseguir lo que necesita.

Capítulo 7

Construcción de resiliencia en la práctica

> *Los grandes cambios se producen a través de pequeños avances. Es útil considerarlos en términos de un vuelo espacial: alterando muy levemente la trayectoria de lanzamiento, con el tiempo puede producirse una gran diferencia.*
>
> JULIA CAMERON, 1992, pág. 114.

En este capítulo presentamos ejemplos de varios métodos para fomentar la construcción de resiliencia implementados por las escuelas del Proyecto Oportunidades Tempranas de Albuquerque y por otros colegios en los que hemos trabajado, incluyendo los resultados de la aplicación de esos métodos. Estos ejemplos representan sólo algunos de los enfoques creativos de la construcción de resiliencia que han adoptado las escuelas, y los mencionamos aquí simplemente para estimular al lector a concebir posibles intervenciones creativas en su propio establecimiento escolar. La mejor estrategia en cualquier escuela dada será la que se adapte a los educadores, alumnos y miembros de la comunidad de esa institución en particular.

Los ejemplos de este capítulo se refieren en forma primordial a la construcción de resiliencia en el alumno porque, como se explicó en el capítulo 6, la resiliencia del educador apenas está empezando a ser reconocida como un problema conexo de igual importancia. Estos ejemplos se han ordenado de modo que en primer lugar aparecen los enfoques más generales: visión del futuro de la escuela y declaraciones de su misión; políticas disciplinarias de toda la escuela, y programas de incentivos que reflejan la construcción de resiliencia. A continuación se describen programas y enfoques más específicos, como asistencia de los alumnos, mediación de conflictos, inclusión de alumnos en la conducción escolar y estrategias de

enseñanza para construir resiliencia. Las actividades sugeridas al final del capítulo podrán servir de guía al lector en su tarea de elaborar medios concretos de construir resiliencia en su propia escuela.

VISIÓN DEL FUTURO DE LA ESCUELA Y DECLARACIONES DE SU MISIÓN

Como se mencionó en el capítulo 6, varias escuelas decidieron incorporar componentes de la construcción de resiliencia a la visión y las declaraciones de la misión de la escuela, asegurando la inserción del concepto en el futuro a largo plazo de la institución. A continuación veremos dos ejemplos.

Escuela Mark Twain

Misión de la escuela Mark Twain	
Nuestro cometido es promover el amor al aprendizaje, un ambiente positivo e inclusivo, la aceptación de uno mismo y los demás y el compromiso con un modo de vida sano.	(vinculación, afecto) (límites) (expectativas elevadas)
Nuestra meta es desarrollar alumnos que:	
• adopten decisiones responsables;	(habilidades para la vida)
• reconozcan y valoren las diferencias individuales y la diversidad cultural;	(vinculación, afecto)
• tengan una participación significativa en la escuela y la comunidad, y	(participación significativa)
• se esfuercen por alcanzar su máximo potencial.	(expectativas elevadas)

Una carta enviada a principios de año por los directivos de esta escuela a los padres y alumnos, invitándolos a integrar la junta de gobierno escolar, también contiene un mensaje constructor de resiliencia.

Bienvenidos

Queridos padres y alumnos:

Como ustedes han de saber, la escuela Mark Twain es un lugar especial. Los docentes son innovadores y fomentan el amor por el aprendizaje a través de programas estimulantes y variados. Los padres están convencidos de la importancia de la educación y ponen de manifiesto esa convicción participando activamente en la escuela. Los alumnos aceptan las fortalezas y debilidades de cada uno y se enorgullecen de su propio aprendizaje.

Nos complace formar parte de este ambiente dinámico y nos comprometemos a preservar y promover los elevados estándares de excelencia de la escuela Mark Twain. Trabajando juntos podemos mantener vivo el aprendizaje y alentar a cada alumno a ser lo mejor que le sea posible.

Por favor, vengan a visitarnos y a transmitirnos sus expectativas, su aliento y sus inquietudes.

Dra. Elizabeth Everitt, Directora
Dra. Catherine Snyder, Asistente de Dirección

Escuela Kit Carson

El lema de la escuela primaria Kit Carson es: "Donde los niños son amados, porque los niños están primero". El personal de esta escuela del proyecto EPA redactó una lista de convicciones (transcripta aquí en forma resumida) que se convirtió en la declaración de la misión de la escuela centrada en la resiliencia.

"Los miembros de la escuela primaria Kit Carson creemos que:

- Todos los niños pueden aprender.
- Los niños merecen respeto.

- Los niños aprenden haciendo.
- Los niños aprenden en un medio seguro, positivo y solidario.
- Los niños son individuos que aprenden a diferentes ritmos y de distintas maneras.
- Los niños necesitan ser alentados y estimulados.
- La autoestima de los niños se promueve reconociendo sus fortalezas que conducen a un mejor aprendizaje.
- Los niños aprenden mejor cuando se sienten bien consigo mismos y cuando los padres están comprometidos con su educación.
- Los niños aprenden mejor en un clima estimulante y alegre, pleno de cooperación y respeto.
- Los niños aprenden mejor si se les da la oportunidad de experimentar y descubrir soluciones por sí mismos.
- Los niños deben ser responsables de su propio aprendizaje.
- Los niños aprenden mejor cuando su cultura es respetada e integrada a su aprendizaje.
- Los niños deben desarrollar su mejor potencial intelectual propio porque cada uno tiene cualidades especiales y únicas.
- El currículo debe adecuarse a la capacidad de aprendizaje, la cultura y las experiencias pasadas de los alumnos.
- Los niños aprenden mejor cuando existe un vínculo entre su hogar y la escuela, y cuando los padres participan activamente en el proceso de aprendizaje de su hijo."

MÉTODOS DISCIPLINARIOS CONSTRUCTORES DE RESILIENCIA

Escuela Kit Carson

El personal de la escuela Kit Carson también elaboró las siguientes pautas de "disciplina preventiva" después de su participación en el proyecto EPA.

La escuela también formuló una política de "disciplina correctiva" que establecía con claridad ocho reglas escolares clave y las

Disciplina preventiva

Creemos que cuando los alumnos participan en forma activa y se comunican con frecuencia, muchos problemas de disciplina pueden evitarse. Algunos de los procedimientos y técnicas de disciplina preventiva empleados en la escuela Kit Carson son:

1. No considerar a la disciplina como separada o aparte del resto del proceso de enseñanza.
2. Demostrar auténtico interés en todos los alumnos y acentuar lo positivo.
3. Tener reglas bien definidas (anunciadas) respecto de lo que se espera de los niños.
4. Guardar coherencia en todos los aspectos (presentación de materiales, cumplimiento de las reglas, etc.) para que los niños sepan qué se espera de ellos.
5. Hacer hincapié en el respeto por los demás: docentes, alumnos, adultos, bienes, etc.
6. Comunicar a otros las cosas que los niños están haciendo bien (a los padres, directivos, otros docentes y otros niños, les gusta enterarse y participar de los éxitos de nuestros alumnos).
7. Aplicar el programa de disciplina (preventiva) cooperativa para toda la escuela:
   a. Se emplea la mediación de conflictos.
   b. La escuela participa en programas de Asistencia al Alumno.
   c. Los alumnos que no reciban advertencias por infracciones en un período de 9 semanas obtendrán un premio.
   d. Se entregan vales a los alumnos que se portan bien, los cuales pueden canjearse por una entrada al cine o un libro.

medidas a tomar si eran infringidas. Pero la prioridad de la "disciplina preventiva" constituye un enfoque constructor de resiliencia, en tanto acentúa lo positivo para evitar en gran medida la necesidad de aplicar la disciplina correctiva.

Otro enfoque creativo de la disciplina, dirigido a promover la resiliencia del personal en la escuela Kit Carson, fue la designación de "maestros compañeros", que eran docentes a quienes los demás podían recurrir en cualquier situación de "disciplina correctiva". Por este medio, los miembros del personal se brindaban comprensión y apoyo mutuos en situaciones de tensión, al tiempo que fa-

vorecían la perspectiva de que los alumnos fueran tratados con consideración y respeto (a través de la intervención de una tercera persona más neutral).

Escuela San José del Este

La escuela San José del Este elaboró una política disciplinaria basada en la idea de que todo alumno tiene ciertos derechos, y la formuló como una lista de derechos de los alumnos.

Declaración de Derechos de la escuela San José del Este

1. Todos tienen el derecho de estar seguros y no ser lastimados.
   - No habrá riñas, patadas, golpes, pellizcos, ni empujones.
   - No habrá armas en la escuela.
   - Los alumnos estarán en el lugar que les corresponde en el momento debido.
   - Los alumnos usarán todos los equipos de manera apropiada y segura.

   Consecuencias:
   1ª infracción: suspensión temporal con mediación y contrato (véase más abajo). El tiempo de suspensión estará determinado por el cumplimiento del contrato.
   2ª infracción: suspensión temporal con mediación; comunicación a los padres.
   3ª infracción: suspensión temporal con mediación; reunión con padres y director escolar.
2. Todos tienen el derecho de ser respetados.
   - Usar indumentaria apropiada.
   - No se tolerarán las malas palabras.
   - No se permitirá la destrucción de bienes.
   - La conducta provocativa es inaceptable.

   Consecuencias:
   1ª infracción: suspensión temporal con mediación y contrato. El tiempo de suspensión estará determinado por el cumplimiento del contrato. Reparación en caso de vandalismo o graffiti.
   2ª y 3ª infracción: igual que la anterior, con posible intervención del personal de seguridad del establecimiento.

3. Todos tienen el derecho de estar libres de las drogas.
   – No se tolerará el consumo de alcohol, drogas o tabaco.

   Consecuencias:
   1ª infracción: se llamará al personal de seguridad y a los padres, remisión a un consejero, suspensión sin asistencia a la escuela.
   2ª infracción: suspensión escolar.
4. Todos tienen el derecho de sentirse bien y ser tratados con consideración.
   – No nos ofenderemos unos a otros.

   Consecuencias:
   1ª infracción: suspensión temporal con mediación. El tiempo de suspensión estará determinado por el cumplimiento del contrato.
   2ª y 3ª infracción: igual que la anterior.

Los alumnos que transgreden esta política son enviados a la "Sala de Responsabilidad" de la escuela, donde se reúnen con un alumno mediador (un par que ha sido entrenado para mediar conflictos) y suscriben el siguiente contrato.

Mi contrato y plan

1. ¿Por qué has sido enviado aquí con suspensión temporal?
   _____
2. ¿Por qué esa conducta es mala?
   _____
3. ¿Qué harás para evitar que esto vuelva a suceder?
   _____

_____ Alumno

_____ Mediador

_____ Padre

_____ Fecha

Además de promover la resiliencia formulando una política disciplinaria basada en una declaración positiva de los derechos de los alumnos, como seguridad, respeto, modo de vida sano y consideración, el método de la Escuela San José del Este permite a los alumnos que infringen las reglas asumir la responsabilidad de pensar cómo evitarse problemas futuros, con el apoyo y el aliento de otro alumno que representa un modelo de resiliencia.

PROGRAMAS DE INCENTIVOS PARA TODOS LOS ALUMNOS

Escuela San José del Este

Esta escuela ha implementado otros dos procedimientos para construir resiliencia. Con la convicción de que la resiliencia de los alumnos podría promoverse brindándoles oportunidades de ser reconocidos de alguna manera, la escuela inició el programa "En una Lista" como alternativa a la tradicional "Lista de Honor". En este programa, el personal de la escuela nomina a los alumnos que mejoran durante el año lectivo en sus estudios, conducta o asistencia. Estos alumnos son luego reconocidos en un acto escolar, con presencia de los padres, como integrantes de "una lista hacia el éxito". Reciben un premio y sus nombres aparecen en un cartel exhibido en el comedor escolar.

El programa "Caminar derecho" es otro medio para reconocer a la mayor cantidad posible de alumnos. Los maestros distribuyen los formularios que figuran abajo cuando advierten que los alumnos asumen mayor responsabilidad, se respetan unos a otros y se comportan con corrección. Cuando los alumnos obtienen cinco certificados, ponen su firma en un registro titulado "Caminar derecho" que lleva la escuela y participan en un festejo, por ejemplo, una reunión en la escuela.

Responsabilidad	
Premio San José del Este	
– Trabajo en clase	– Conducta
– Tareas domiciliarias	– Útiles y equipo

Respeto	
Premio San José del Este	
– Generosidad	– Actitud servicial
– Trabajo en equipo	– Cortesía

Amabilidad	
Premio San José del Este	
– Asamblea	– Comedor
– Aula	– Patio de juegos

Escuela Media Cleveland

Varios colegios secundarios extendieron el concepto del programa "En una Lista" para incluir comercios y organizaciones de la comunidad. Una vicedirectora de la escuela media Cleveland de Alburquerque preguntó a los alumnos qué premios les gustaría que se entregaran en este tipo de programa escolar, en el que todo alumno tiene oportunidad de ser reconocido y premiado. Los alumnos propusieron una lista de premios atractivos, como entradas de cine, fichas para videojuegos, descuentos en disquerías, paseos organizados. El personal del colegio recorrió entonces la comunidad en procura de los premios. Todos los alumnos de Cleveland que suben sus notas en un punto, o mejoran su asistencia en un semestre, son

públicamente reconocidos por su esfuerzo y sus nombres se incluyen en un sorteo por los codiciados premios. El espectáculo de una salida organizada (por ejemplo, un paseo a una granja), presenciado por todo el alumnado, demuestra la creatividad del personal de Cleveland para ofrecer incentivos deseados que todo alumno de la escuela tiene posibilidades de recibir. Un consejero escolar comentó: "Me maravilló ver cuántos de nuestros 'revoltosos' se anotaron para participar en este programa", otro testimonio del anhelo de éxito que casi todos albergan.

UN ENFOQUE AFECTIVO DE LAS TRANSGRESIONES DISCIPLINARIAS QUE COMPROMETEN EL BIENESTAR

¿Cómo maneja un equipo de disciplina escolar a los alumnos que son enviados por haber cometido infracciones graves o reiteradas a la política disciplinaria de la escuela? Varias escuelas han implementado dos procedimientos importantes para promover la construcción de resiliencia de los alumnos en estos casos. Primero, el equipo de disciplina toma en cuenta las fortalezas de los alumnos, así como sus problemas. Se emplean formularios con igual espacio para anotar problemas *y* virtudes, lo que asegura que las fortalezas de los alumnos se vean en la misma medida que los riesgos o problemas. El equipo se hace luego la siguiente pregunta respecto del alumno: "¿cómo podemos utilizar los puntos fuertes de esta persona para facilitar la solución a sus problemas?".

El segundo procedimiento implica asegurar que el alumno reciba ayuda para enfrentar su problema. Las escuelas suelen limitarse a suspender temporalmente a los alumnos que se portan mal, suponiendo que de algún modo "mejorarán" cuando vuelvan a clase unos días o semanas después. En realidad, si no se fortalece la red de protección diagramada en la Rueda de la Resiliencia, lo más probable es que los problemas de los alumnos se agraven y el bienestar global de la comunidad escolar se vea afectado. Un enfoque constructor de resiliencia que han adoptado muchas escuelas es exigir que un profesional capacitado, interno o externo a la escuela, examine al alumno para descartar la presencia de alcohol, dro-

gas u otros problemas serios, como condición para permitirle volver a la escuela. Sin este enfoque, la resiliencia del alumno y de toda la comunidad escolar podría deteriorarse.

Distrito Escolar del Valle Pojoaque

La siguiente declaración de principios incorporada a la política de prevención y control del abuso de drogas de las escuelas del Valle Pojoaque en Nuevo México ilustra una forma de asistencia al alumno constructora de resiliencia.

> El Distrito Escolar del Valle Pojoaque reconoce que el consumo/abuso de alcohol y otras drogas es un problema de salud que puede tratarse. Los problemas de salud de los jóvenes son responsabilidad de los padres y la comunidad, pero también de la escuela, porque tienden a interferir con la conducta, el aprendizaje y el pleno desarrollo de cada alumno. Las escuelas deben intervenir en los casos de alumnos con signos de consumir o abusar de las drogas, y efectuar un esfuerzo concertado y firme por educarlos y ayudarlos a obtener la debida atención.

Las consecuencias de transgredir la política relativa al abuso de drogas son dos días de suspensión y

> el alumno no será reincorporado hasta haber mantenido una reunión con el director, el padre/tutor y otros cuya presencia juzgue necesaria el Equipo de Cuidados. El alumno firmará un contrato comprometiéndose a no consumir drogas, que será atestiguado por el padre o tutor. Como parte de la reincorpración, el padre debe acatar la recomendación del Equipo de Cuidados. Ésta puede incluir servicios a la comunidad, evaluación profesional del consumo/abuso de drogas, consulta, etc. El padre/tutor y el alumno presentarán un plan de acción que sea aceptable.

MEDIACIÓN DE CONFLICTOS

Muchas escuelas primarias tienen programas de resolución de conflictos dirigidos a capacitar a todos los alumnos y miembros del

personal en esta materia y a entrenar a algunos alumnos para que actúen como mediadores, por lo general durante los recreos y antes o después del horario de clase, en los conflictos entre sus pares. En 1993, un colegio secundario de Albuquerque inició un programa de mediación para colegios secundarios que otorga créditos académicos a los estudiantes especialmente entrenados por sus actividades como mediadores.

Colegio secundario Highland

Los alumnos de la clase de mediación del colegio secundario Highland, la primera de este tipo en el distrito, están disponibles en cada período de la jornada escolar para mediar en los conflictos entre sus pares en la escuela. Unos 150 conflictos fueron intermediados por los alumnos en 1993, y el 95 % de los acuerdos alcanzados en la mediación se cumplieron. La violencia en la escuela decreció, al igual que la intervención de las autoridades escolares para tomar medidas disciplinarias. La mediadora Bernarda Hernández escribió lo siguiente acerca de su experiencia:

> La mediación me hizo reflexionar sobre los problemas en vez de limitarme a reaccionar y pegarle al otro. Pienso en lo que sucederá si cometo alguna locura cuando alguien me hace enojar... Pienso en las consecuencias que eso me traería.

Dado que la mediación implica que los contendientes se oigan uno al otro, que escuchen sus respectivos puntos de vista y que lleguen a una solución mutuamente acordada a través de un proceso de cinco pasos (que aparecen en la Figura 7.1) facilitado por mediadores, es un procedimiento que incrementa la resiliencia de todos los que intervienen en él. Las escuelas del Proyecto Oportunidades Tempranas de las EPA verificaron la obtención de un beneficio inesperado cuando los alumnos mediadores llevaron el proceso a su casa. Estos alumnos comenzaron a intermediar en conflictos vecinales y familiares, basados en su experiencia en la escuela, lo que motivó a muchos padres a acudir a las escuelas solicitando entrenamiento para ellos mismos en técnicas de mediación.

El proceso de mediación de conflictos
1. Los mediadores explican los roles y las reglas de la mediación. 2. Etapa 1. Definición del problema: las partes exponen su punto de vista sobre la situación (dan su versión) y expresan sus sentimientos al respecto. 3. Etapa 2. Los mediadores ayudan a cada parte a comprender el punto de vista de la otra. 4. Etapa 3. Búsqueda de una solución: los mediadores ayudan a las partes a intercambiar ideas y acordar una solución satisfactoria para ambas. 5. Cierre: Los mediadores ponen por escrito los puntos de la solución acordada y solicitan que ambas partes lo firmen.

Figura 7.1. El proceso de mediación de conflictos en cinco pasos

FUENTE: Adaptado de New Mexico Center for Dispute Resolution, 620 Roma Ave., N.W., Albuquerque, NM 87102

ALUMNOS EN EQUIPOS DE GOBIERNO ESCOLAR

Varias escuelas del proyecto EPA incorporaron alumnos a sus juntas de gobierno escolar o cuerpos consultivos, una medida considerada muy radical en la enseñanza primaria. Los alumnos, sin embargo, sorprendieron al personal de la escuela con su voluntad de prestar servicio, sus ideas creativas y su gran energía para cambiar. Los docentes dijeron sentirse maravillados al escuchar los puntos de vista de los alumnos sobre la escuela y las buenas ideas que tenían. Una escuela con un equipo de conducción llamado Equipo de Mejora Escolar formó un Equipo Estudiantil de Mejora Escolar, que a veces se reunía por separado y otras veces junto con el equipo adulto. Quienes participaron con los alumnos tuvieron una reacción similar con respecto a su aporte: grandes ideas, maravillosa creatividad, mucha energía. Pero dado que sólo una minoría del personal apoyó esta intervención, la experiencia tuvo corta vida. Como suele suceder, los alumnos de esta escuela apenas pudieron probar la participación en las juntas de gobierno o cuerpos consultivos. Por fortuna, otras escuelas del proyecto mantuvieron vigente la inclusión de alumnos en la conducción escolar.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA CONSTRUIR RESILIENCIA

Un modo de responder al desafío de construir resiliencia, implementado por varias escuelas del proyecto, consiste en emplear estrategias de enseñanza que incorporen los seis factores diagramados en la Rueda de la Resiliencia. Cada uno de estos factores es inherente a los métodos de aprendizaje cooperativo que integran objetivos académicos y habilidades sociales a cada actividad didáctica. Implementar con éxito el aprendizaje cooperativo requiere el esfuerzo de capacitar al personal y brindarle permanente desarrollo profesional, pero tiene probados beneficios para el bienestar y el rendimiento académico de los alumnos (Fullan, 2001; Hawkins y otros, 1992; Johnson y Johnson, 1989).

El enfoque educativo del aprendizaje-servicio incluye en su estructura el paradigma de la construcción de resiliencia: los alumnos son considerados como recursos más que como usuarios de recursos, como participantes activos en el aprendizaje en vez de receptores pasivos de conocimientos ajenos, como productores en lugar de receptores, como capaces de prestar ayuda y no sólo de recibirla, como posibles líderes antes que como seguidores o víctimas. El proceso apunta al rendimiento académico y también al desarrollo de la conciencia cívica y otras aptitudes sociales, así como de la solidaridad, la confianza en sí mismo y el sentido de pertenencia a la comunidad. La eficaz aplicación de este enfoque educativo requiere una extensa capacitación en la resolución de problemas, pero las escuelas que lo implementan informan que los beneficios en términos del desarrollo de los alumnos (es decir, de la construcción de resiliencia) compensan el esfuerzo.

OTROS EJEMPLOS DE INTERVENCIONES CONSTRUCTORAS DE RESILIENCIA CENTRADAS EN EL ALUMNO

Otras intervenciones centradas en el alumno que han proporcionado elementos clave de construcción de resiliencia, implementadas en Albuquerque y otros lugares, incluyen programas antes y después del horario de clases (sobre todo para alumnos cuyos padres trabajan), grupos de apoyo a los alumnos (idealmente al alcance de

todo el que los quiera o necesite y estructurados de manera de no estigmatizar al alumno), tutorías y consultorías (programas de "compañeros"), grupos de ayuda entre pares, programas de capacitación en liderazgo que integran líderes estudiantiles tradicionales y "no tradicionales", y talleres de arte, música, teatro, deportes y otras actividades ofrecidas a los alumnos durante y después del horario escolar.

EN CONCLUSIÓN

Este capítulo presenta ejemplos concretos de programas y otras estrategias que han utilizado las escuelas para aumentar su eficacia en la construcción de resiliencia. Los ejemplos más comprensivos e institucionalizados son la visión del futuro y las declaraciones de la misión de la escuela que incluyen componentes de resiliencia. Los criterios disciplinarios dirigidos a reforzar las conductas positivas de los alumnos y señalar claramente las conductas inaceptables y sus consecuencias también incorporan varios factores constructores de resiliencia.

Seguramente, su escuela ya tiene en marcha algunos programas y estrategias propios que promueven la resiliencia. Reconocer lo que ya se está haciendo a esos efectos y ampliarlo o incrementar su eficacia es un punto de partida para mejorar la capacidad de su escuela de construir resiliencia. El capítulo 8 le ofrece "herramientas" concretas –formularios, actividades y procesos– que usted también podrá emplear en su escuela a fin de incrementar la construcción de resiliencia individual e institucional.

ACTIVIDADES

1. Identifique programas y estrategias de enseñanza que considere eficaces o innovadores en su escuela. ¿Qué componentes de la construcción de resiliencia contienen?
2. Considere de qué manera esos métodos podrían ser más eficaces para construir resiliencia. Piense cómo podría usted facilitar esas mejoras.

3. Seleccione ejemplos de procedimientos constructores de resiliencia incluidos en este capítulo que le gustaría implementar en su escuela. Utilice la información sobre la iniciación del cambio que figura en los capítulos 5 y 6 para trazar un plan que pueda poner en práctica a los efectos de aplicar estos procedimientos en su escuela.

Capítulo 8

Herramientas para facilitar el cambio

Me lo dices, lo olvido.
Me lo muestras, lo recuerdo.
Me implicas, lo comprendo.

PROVERBIO CHINO

El último capítulo ofrece una variedad de "herramientas" que pueden emplearse para construir resiliencia y maximizar la participación en las iniciativas de cambio necesarias, y para aumentar las probabilidades de obtener resultados positivos. La intención es aportar ideas que usted pueda aplicar en el proceso de cambiar su organización. Estas ideas seguramente tendrán que modificarse y complementarse con otras que sean más apropiadas para encarar determinadas necesidades concretas. Esto es previsible. El desarrollo de resiliencia a largo plazo requiere inventiva y adaptabilidad.

Las propuestas están ordenadas en tres categorías: diagnosticar el estado actual; promover el cambio y el compromiso, y evaluar y celebrar los resultados. Como se observará, algunas de las ideas apuntan específicamente a la construcción de resiliencia individual (del alumno o el docente) o institucional, mientras que otras pueden servir para cualquiera de los dos propósitos.

HERRAMIENTAS PARA DIAGNOSTICAR EL ESTADO ACTUAL

Estas actividades sirven para iniciar el análisis, detectar puntos fuertes y débiles, y motivar a los participantes a llegar a un acuerdo sobre las acciones que deben emprenderse.

La Rueda de la Resiliencia

La Rueda de la Resiliencia puede utilizarse para crear un lenguaje común, diagnosticar el *statu quo* y detectar otras cosas que sea necesario hacer. Distribuya copias de la Rueda de la Resiliencia a los participantes, repase los seis factores constructores de resiliencia incluidos en la rueda y promueva una discusión para asegurarse de que todos comprendan el significado de cada uno de estos factores. Este paso sirve para establecer un lenguaje común que cualquier grupo puede usar. La rueda podrá luego emplearse para inventariar el estado de cosas actual. Por ejemplo, el grupo puede analizar cada factor y determinar qué aspectos de lo que está sucediendo ahora en la escuela promueven o inhiben la resiliencia. Por último, el grupo puede discutir qué otros elementos habría que tomar en cuenta para incrementar la construcción de resiliencia.

Como se explicó en el capítulo 1, la Rueda de la Resiliencia también puede usarse para otros objetivos de diagnóstico. Por ejemplo, los docentes podrían contemplarla como una Red de Resiliencia y emplearla con los padres y alumnos a principios del año escolar, para llegar a un acuerdo sobre el estado actual de resiliencia del alumno y las áreas de la red en las que convendría "tejer más hilos". Los acuerdos pueden formalizarse como un contrato entre padres, docente y alumno. Si se utilizan portfolios en las clases, puede pedirse a los alumnos que incluyan en ellos las metas de construcción de resiliencia acordadas.

Las figuras de resiliencia

Las figuras 5.1, 5.2 y 5.3, presentadas en el capítulo 5, también sirven para diagnosticar el *statu quo* y determinar rumbos futuros para la construcción de resiliencia. Además suministran información sobre obstáculos y estrategias, que puede usarse para estimular la discusión. Una vez que el grupo se haya familiarizado con la Rueda de la Resiliencia, podrá aplicar con eficacia las figuras para diagnosticar el estado de cosas en la organización y, de ser necesario, establecer qué debe hacerse para cambiar las cosas. El objetivo

del cambio pueden ser los alumnos (Figura 5.1), los educadores (Figura 5.2), la escuela en su conjunto (Figura 5.3), o los tres. Al usar las figuras para iniciar la conversación, conviene plantear las siguientes preguntas: "¿qué obstáculos nos impiden construir resiliencia?" y "¿qué estrategias podrían incrementar nuestra capacidad de construir resiliencia?".

Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela

Este cuestionario fue creado por la coautora Nan Henderson como un instrumento informal para diagnosticar percepciones sobre el estado actual de la construcción de resiliencia en la escuela. Contiene preguntas centradas en los alumnos, la escuela y los docentes, e incluye los seis factores de la Rueda de la Resiliencia. Se puede distribuir en una reunión, hacer que los asistentes lo completen y cotejar rápidamente los resultados para tener una idea global de las opiniones concernientes a la resiliencia en la organización. El grupo podrá analizar los resultados, extraer conclusiones y tomar decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir. El instrumento que aparece en la Figura 8.2 al final de este capítulo puede copiarse para ser utilizado en el lugar de trabajo del lector.

Diagnóstico del estado de estancamiento en el educador

Se trata de un cuestionario elaborado por el coautor Mike Milstein para ayudar a los educadores a diagnosticar su grado de estancamiento. El estado de estancamiento suele producirse cuando el individuo: a) se vuelve "experto" y llega a la conclusión de que su vida laboral se ha transformado en una rutina (estancamiento en los contenidos); b) percibe que tiene escasa oportunidad de crecer, ampliar su rol o ascender en la organización (estancamiento en el plano de la estructura), o c) siente que su vida es demasiado predecible y poco satisfactoria (estancamiento en la vida). Cuando se experimentan una o más de estas sensaciones, es difícil ser altamente resiliente. Por lo tanto, es importante entender el concepto y diagnosticar el grado de estancamiento de los participantes como

punto de partida para motivarlos a emprender acciones que incrementen su resiliencia. A estos efectos, puede utilizarse el instrumento referido al estancamiento que aparece al final de este capítulo, en la Figura 8.3. Los participantes registrarán sus propios resultados en el formulario provisto. Si corresponde, los resultados podrán cotejarse para obtener un panorama grupal que luego se utilizará como base para discutir y tomar decisiones sobre la construcción de resiliencia. Este instrumento puede copiarse para ser utilizado en el lugar de trabajo del lector.

Trasladar el foco de atención de los riesgos a la resiliencia

Este ejercicio sirve para dejar en claro que todos tienen características propias de resiliencia, incluso quienes se considera que están más "en riesgo". Pida a los participantes que piensen en un individuo que les cause preocupación: un alumno, un colega o ellos mismos (según cuál de estos grupos sea el foco del ejercicio). Luego pídales que escriban el nombre de esta persona en la parte superior de una hoja y tracen una raya debajo del nombre, dividiendo la hoja en dos columnas iguales. Haga que anoten en la columna de la izquierda tres o cuatro de las principales razones por las que esta persona les preocupa, considerando factores internos, como actitudes y conductas, y factores externos, como condiciones ambientales preocupantes. Luego indíqueles que, con la misma minuciosidad con que suelen rastrear problemas y riesgos, identifiquen y registren en la columna de la derecha la mayor cantidad posible de fortalezas o aspectos positivos en la vida del individuo, ya sean factores internos, como talentos, potenciales, actitudes y conductas, o bien externos, como personas de su entorno y otras influencias ambientales favorables. Para terminar, explique las siete resiliencias (Wolin y Wolin, 1993) y las otras características de la resiliencia detalladas en el Cuadro 1.1, y pida a los participantes que formen pares y analicen si alguno de los factores positivos que marcaron se conecta con estos rasgos resilientes. Recuérdeles que la resiliencia se incrementa a través de identificar fortalezas y prestarles tanta o más atención que a los problemas o riesgos, hacérselas ver a

los individuos y utilizarlas como eje de cualquier intervención requerida. Como se observó antes, el efecto Pigmalión es poderoso: el modo en que usted ve a quienes atiende tendrá mucho que ver con la manera en que se comporten y respondan (Rosenthal y Jacobson, 1968).

Diagrama Y

Éste es un ejercicio dirigido a alentar a los participantes a que vayan más allá de las disquisiciones intelectuales y tomen conciencia de sus sentimientos e inquietudes más profundos en relación con la construcción de resiliencia. Puede emplearse para estimular una discusión grupal sobre la resiliencia de los alumnos, los docentes o el establecimiento educativo. Dibuje una Y en una hoja. Escriba "se percibe como", "se ve como" y "suena como" en las tres líneas de la Y. Entregue copias a los participantes y pídales que agreguen a cada área de la Y palabras descriptivas del estado actual o deseado de resiliencia de los alumnos, los docentes o la escuela. Haga que compartan sus ideas en grupos pequeños, lleguen a un acuerdo y lo transmitan a todo el equipo.

HERRAMIENTAS PARA PROMOVER EL CAMBIO Y EL COMPROMISO

Estas actividades pueden utilizarse para estimular al grupo a emprender las acciones necesarias para cambiar el *statu quo* e incrementar la construcción de resiliencia.

Qué está excelente, qué marcha bien, qué no se está haciendo

Ésta es una actividad de transición entre las de diagnosticar el estado de cosas actual y promover un compromiso con el cambio. Contribuye a crear una sensación de seguridad, de que los programas y conductas eficaces se mantendrán a salvo mientras se cam-

bian otras cosas. Pida a los participantes que enumeren los aspectos de sus escuelas que, a su entender, son excelentes para promover la resiliencia, por lo que no deben cambiarse. Tras comentarlos y llegar a un acuerdo, indíqueles que consideren lo que está bien en materia de construcción de resiliencia pero podría mejorar de efectuarse ciertos cambios. Por último, dígales que piensen en otras cosas que promueven la resiliencia y que no están haciéndose en estos momentos. Las indicaciones al grupo deben darse en el orden sugerido a fin de propiciar una atmósfera de seguridad imprescindible para que los participantes sean francos y asuman los riesgos necesarios. El objetivo de esta actividad es acordar acciones concretas que deben tomarse para aumentar la construcción de resiliencia.

Quitarle el techo a la escuela resiliente

Pida a los miembros del grupo que imaginen que ya efectuaron todos los esfuerzos requeridos para incrementar la construcción de resiliencia en la escuela. Ahora han pasado diez años. Tienen que imaginar que quitaron el techo de la escuela y están asomándose para ver lo que ocurre dentro. ¿Qué indicios observan de que la escuela construye más resiliencia ahora? Pídales que digan lo que ven (por ejemplo, más interacciones iniciadas por los alumnos, docentes dispuestos a asumir riesgos, carteles en los pasillos que ilustran expectativas elevadas). Como variante, se podría indicar al grupo que tenga en cuenta cada uno de los factores de la Rueda de la Resiliencia en sus observaciones.

Normas

Acordar normas de construcción de resiliencia puede contribuir a instaurar conductas que reflejen las metas del grupo. Una manera de establecer estas normas es distribuir los seis factores de la Rueda de la Resiliencia a los participantes y dividirlos en seis grupos, uno por cada factor. Pida a cada grupo que determine qué nor-

mas deberían existir para orientar las conductas correspondientes al factor que les ha sido asignado (por ejemplo, para brindar afecto y apoyo, el grupo podría recomendar normas tales como respetar los distintos estilos de enseñanza y aprendizaje de cada uno, celebrar los cumpleaños y enviar mensajes de condolencia cuando se produce una tragedia). Estas normas serán transmitidas, complementadas y modificadas según se requiera y serán adoptadas por el grupo. Si se las pone por escrito, podrán revisarse, actualizarse y comunicarse a otros que se incorporen más tarde al grupo.

Tuyo-mío-nuestro

Esta actividad sirve para distinguir las áreas de construcción de resiliencia que competen al conjunto total de los participantes de las que corresponden a determinados subgrupos según su rol en la escuela. La distinción puede ayudar a clarificar los parámetros. Por ejemplo, ¿cuáles son las responsabilidades y las prerrogativas del conjunto del grupo?, ¿qué cosas conviene dejar en manos de algunos integrantes en particular? Responder estas preguntas ayuda a delimitar las tareas y mantener encaminado al grupo, al tiempo que indica a quienes tienen un rol dado –padres, alumnos, docentes y directivos– que las actividades que les incumben son responsabilidad suya y permanecerán bajo su control.

Entregue a cada participante un juego de tarjetas: una para todo el grupo y una por cada uno de los subgrupos por rol. Pídales que pongan en la tarjeta el nombre del rol del subgrupo (por ejemplo, "Equipo de Mejora Escolar") y enumeren las actividades de construcción de resiliencia que deberían ser responsabilidad de cada subgrupo. Indíqueles que hagan lo mismo para el conjunto del grupo. Luego, los participantes apilarán por separado las tarjetas de cada subgrupo y las del grupo total. Se formarán equipos pequeños para revisar las distintas pilas de tarjetas y extraer conclusiones generales. Estas conclusiones se informarán al grupo en su conjunto. Los acuerdos a que se llegue serán registrados y difundidos.

Situación, meta, rumbo (SMR)

Este ejercicio fue propuesto por Schmuck y Rlunkel (1994) y permite esclarecer la índole de los problemas relativos a la construcción de resiliencia, las metas a alcanzar y las estrategias para alcanzarlas. Ayuda a los participantes a determinar si deben centrarse en su percepción de la situación presente (S), en el objetivo o meta (M) o en las acciones o el rumbo (R) a tomar para pasar de la situación actual a la meta. Las sesiones de SMR, utilizando el método del torbellino de ideas que se describe a continuación para cada uno de los tres pasos, posibilita al grupo compartir percepciones y establecer prioridades respecto de dónde y cómo introducir cambios.

Torbellino de ideas

La construcción de resiliencia requiere creatividad debido a que las conductas y hábitos establecidos son difíciles de modificar. El torbellino de ideas alienta a los participantes a pensar sin trabas que los sujeten al pasado. En la primera etapa, pida a los participantes que propongan respuestas a una pregunta o problema referente a la construcción de resiliencia. (Si se emplea esta actividad en una sesión de SMR, los participantes determinarán la situación actual, luego la meta y después el rumbo.) Haga referencia a las pautas del torbellino de ideas antes de dar comienzo a la actividad: "dejar que acudan las ideas", por más impracticables que puedan parecer, registrar todas las ideas sin criticarlas ni modificarlas y, lo principal, tolerar los silencios, que son tiempos en que los individuos se "concentran en sí mismos" para pensar. En la segunda etapa solicite al grupo que revise las ideas que se registraron. Éste es el momento de ser más analíticos, descartar algunas ideas, modificar otras y combinar las que parezcan ir juntas. En la tercera etapa se examinarán las ideas que sobrevivieron a la revisión y podrán tomarse decisiones acerca de cómo ponerlas en práctica. Este proceso completo puede aplicarse a cada uno de los pasos del ejercicio SMR.

Adopción de decisiones por consenso

Tomar parte en la adopción de decisiones promueve la resiliencia. Los participantes tienen que aprender a colaborar para esclarecer los problemas y acordar decisiones sobre lo que debe hacerse. La adopción de decisiones por consenso es un medio eficaz de acrecentar el compromiso con las acciones a emprender. También puede ser un proceso creativo que permitirá tomar mejores decisiones, sobre todo cuando los miembros del grupo tienen experiencias y conocimientos diversos. Como lleva más tiempo que la adopción de decisiones por mayoría o minoría, y más destreza y buena voluntad, deberá reservarse para aquellas decisiones que claramente requieran la comprensión y el compromiso del grupo.

El consenso no significa que todos coincidan con la decisión. Sí implica que todos: a) comprenden los puntos en cuestión, b) han tenido oportunidad de hablar sobre lo que piensan de los problemas y las posibles soluciones, y c) están dispuestos a acatar las decisiones que se tomen, aunque no sean las que habrían preferido. Si el grupo entiende estas reglas básicas y se lo ayuda a practicar la adopción de decisiones por consenso, mejorará la calidad de las decisiones tomadas y se establecerán pautas de cooperación y confianza.

Análisis del campo de fuerzas

Esta actividad es explicada por Schmuck y Runkel (1994, págs. 258-259). El grupo debe identificar las fuerzas existentes que facilitan u obstaculizan el logro de determinadas metas. Tras enumerar estas fuerzas para cada meta dada, el grupo elaborará estrategias para alterar el equilibrio relativo de esas fuerzas, aumentando la influencia de las propicias y mitigando la de las obstructivas. Este ejercicio alienta a los participantes a seguir analizando pasos importantes para alcanzar las metas, a descomponerlas en componentes menores que sean más fáciles de lograr, a centrarse en las metas más asequibles y a entender por qué otras podrían ser difíciles de cumplir. La Figura 8.1 puede emplearse para esta actividad.

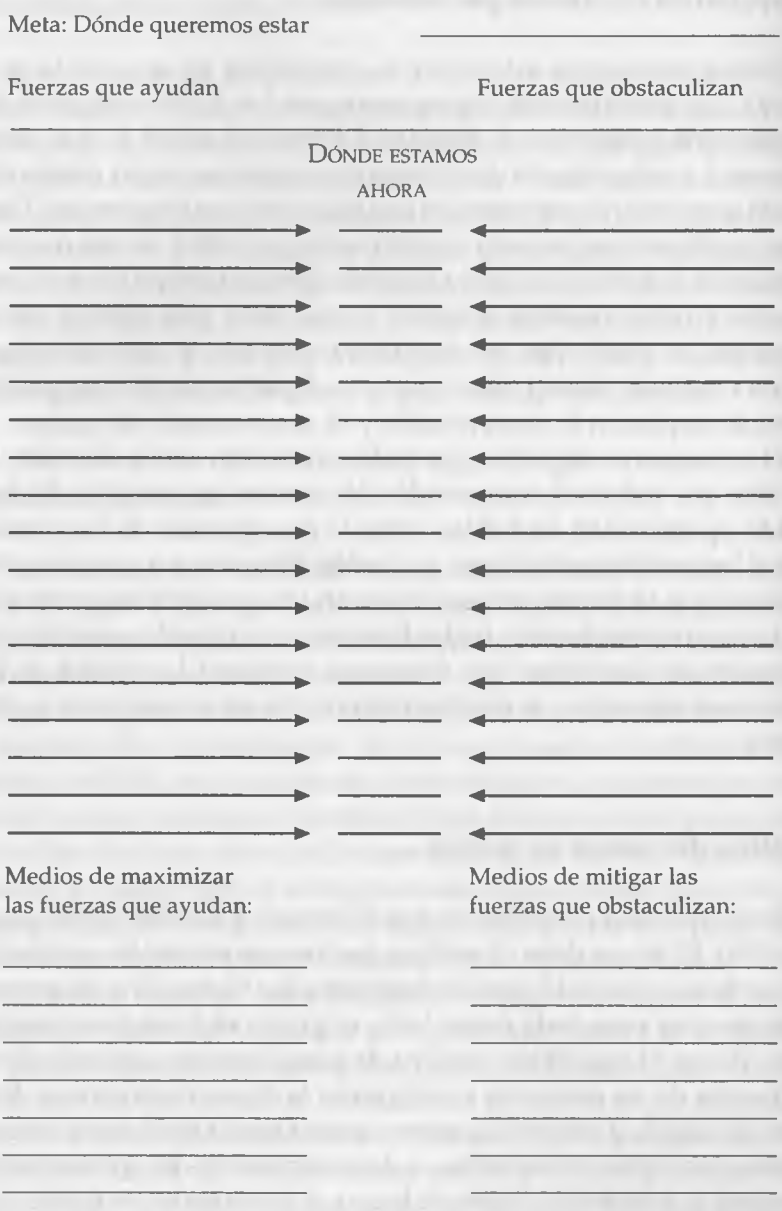
Meta: Dónde queremos estar
Fuerzas que ayudan
Fuerzas que obstaculizan
DÓNDE ESTAMOS AHORA
Medios de maximizar las fuerzas que ayudan:
Medios de mitigar las fuerzas que obstaculizan:

Figura 8.1. *Análisis del campo de fuerzas*

MARIA EUGENIA AIZAGA
LIC. EN PSICOLOGIA (U.B.A.)
M. N. 22977 M. P. 348

HERRAMIENTAS PARA EVALUAR LA TAREA Y CELEBRAR EL ÉXITO

Estas actividades ayudan a los participantes a saber si están avanzando hacia el logro de las metas de construir resiliencia. Sirven para examinar la tarea en curso a fin de mantenerla bien encaminada (revisión formativa), determinar los resultados obtenidos (revisión recapituladora) y motivar la continuidad del empeño.

Planilla de evaluación

Esta planilla, incluida en la Figura 8.4 al final del capítulo, dirige la atención de los participantes hacia los seis factores constructores de resiliencia y la información que deben recoger para verificar en qué medida están cumpliéndose. Lo más conveniente es usar la planilla de manera formativa, como un medio de establecer una estrategia de evaluación, es decir, de estimar en qué punto están las cosas ahora y encontrar indicadores que puedan usarse para determinar los resultados, las medidas que se requieren para obtener la información necesaria y un plan de acción a seguir. La planilla puede copiarse para ser utilizada en la escuela del lector. Con algunas modificaciones, también podrá utilizarse como guía de una evaluación integradora (por ejemplo, en lugar de la columna titulada "¿Cómo se pondría de manifiesto....?", puede decir: "¿Cómo se pone de manifiesto...?").

Factores constructores de resiliencia

Para obtener algunas ideas inmediatas sobre los resultados actuales y los necesarios de la construcción de resiliencia, pida a los participantes que anoten sus impresiones en un formulario que contenga una simple enumeración de los seis factores, como el Cuadro 5.1. Una vez que todos hayan expuesto sus impresiones, positivas y negativas, promueva una discusión dirigida a llegar a un

acuerdo acerca del estado actual de la construcción de resiliencia y lo que debe hacerse para mejorarla.

Reconocimiento

El reconocimiento a los esfuerzos realizados y a los resultados obtenidos facilita la tarea de construir resiliencia. Existen diversas formas de expresar este reconocimiento. Pueden utilizarse boletines para poner de relieve el progreso efectuado por alumnos, educadores o la escuela en su conjunto. Otra posibilidad es pedir a los docentes que hagan una demostración de las actividades constructoras de resiliencia que están dando buen resultado en sus aulas. A los individuos que parecen estar haciendo las cosas excepcionalmente bien puede pedírseles que dirijan sesiones de información y desarrollo de destrezas para los demás.

EN CONCLUSIÓN

La resiliencia está convirtiéndose en un tema de creciente importancia para alumnos, educadores y escuelas como consecuencia de la cantidad de problemas que normalmente enfrentan los individuos, incluyendo la rapidez de los cambios que se producen en todo el país y en todo el mundo. Esta realidad pone a los educadores ante el desafío de hacer todo lo posible por responder a la necesidad de construir resiliencia en las escuelas. Las actividades recomendadas en este último capítulo ofrecen herramientas concretas para facilitar la construcción de resiliencia.

Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela

Evalúe los siguientes elementos de construcción de resiliencia escolar en una escala de 1 a 4 donde 1 indica "en esto estamos bien", 2 indica "hemos avanzado mucho en esta área", 3 indica "estamos empezando" y 4 indica "no hay nada hecho".

Vinculación prosocial

- Los *alumnos* tienen un vínculo positivo con al menos un adulto protector en la escuela.
- Los *alumnos* participan en muchas actividades de su interés antes, durante y después del horario de clases.
- Los miembros del *personal* entablan interacciones significativas unos con otros.
- El *personal* interviene en crear una visión del futuro y declaraciones de la misión significativas.
- Las familias tienen un vínculo positivo con la *escuela.*
- El ambiente físico de la *escuela* es cálido, positivo y acogedor.
- PUNTUACIÓN TOTAL

Límites claros y firmes

- Los *alumnos* tienen en claro las conductas que se espera que observen y sienten que la imposición de límites es consistente.
- Los *alumnos* emplean un proceso de intervención (equipo "de base" o "de cuidados") que los ayuda cuando tienen problemas.
- Los miembros del *personal* tienen en claro qué se espera de ellos y sienten que las expectativas son consistentes.
- El *personal* modela las expectativas de conducta planteadas para alumnos y adultos.
- La *escuela* promueve un permanente debate de las normas, reglas, metas y expectativas para el personal y los alumnos.
- La *escuela* brinda la capacitación necesaria a los miembros de la comunidad escolar para que establezcan expectativas conductales atinadas y se guíen por ellas.
- PUNTUACIÓN TOTAL

→

Figura 8.2. *Diagnóstico de la construcción de resiliencia en la escuela. Elaborado por Nan Henderson,* M.S.W.

Enseñar habilidades para la vida

- Los *alumnos* emplean estrategias de resolución sana de conflictos, adopción de decisiones, solución de problemas y técnicas de manejo del estrés la mayor parte del tiempo.
- Los *alumnos* practican el aprendizaje cooperativo orientado tanto a las habilidades sociales como al rendimiento académico.
- El *personal* trabaja de manera cooperativa y pone de relieve la importancia de la colaboración.
- El *personal* posee las habilidades interpersonales necesarias para mantener un buen funcionamiento institucional y las habilidades profesionales requeridas para llevar adelante una enseñanza eficaz.
- La *escuela* brinda capacitación en las habilidades necesarias para todos los miembros de la comunidad escolar.
- La *escuela* promueve la filosofía del aprendizaje permanente.

- PUNTUACIÓN TOTAL

Afecto y apoyo

- Los *alumnos* se sienten apreciados y cuidados en la escuela.
- Los *alumnos* perciben muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones.
- Los miembros del *personal* se sienten apreciados y valorados en la escuela.
- El *personal* percibe muchos tipos de incentivos, reconocimientos y gratificaciones.
- La *escuela* tiene un clima afable y alentador.
- Los recursos necesarios para los alumnos y el personal están asegurados y son distribuidos equitativamente en la *escuela*.

- PUNTUACIÓN TOTAL

Expectativas elevadas

- Los *alumnos* creen que en sus posibilidades de tener éxito.
- Los *alumnos* no son rotulados (formal o informalmente) ni encasillados.
- El *personal* cree en sus posibilidades de tener éxito.
- El *personal* es recompensado por la disposición a asumir riesgos y la excelencia (por ejemplo, retribución por méritos).
- La *escuela* ofrece planes de desarrollo para el personal y los alumnos con resultados claros, revisiones regulares y retroalimentación positiva.
- La actitud "se puede" prevalece en la *escuela*.

- PUNTUACIÓN TOTAL

→

Oportunidades de participación significativa

- Los *alumnos* participan en programas dirigidos a prestar servicio a otros alumnos, a la escuela y a la comunidad.
- Los *alumnos* intervienen en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y las políticas escolares.
- El *personal* interviene en la adopción de decisiones de la escuela, incluyendo las referentes a la conducción y las políticas escolares.
- Los miembros del *personal* tienen responsabilidades tanto específicas a sus cargos como correspondientes a la escuela en su conjunto.
- Todos los integrantes de la *escuela* (alumnos, padres, personal) son considerados como recursos, y no como problemas, objetos o clientes.
- El clima de la *escuela* propicia "hacer lo que realmente importa" y asumir riesgos.
- PUNTUACIÓN TOTAL
- PUNTUACIÓN GLOBAL DEL DIAGNÓSTICO (total de cada una de las seis secciones)

  Alumno ___ (total de las dos primeras puntuaciones de cada sección)
  Personal ___ (total de las dos segundas puntuaciones de cada sección)
  Escuela ___ (total de las dos últimas puntuaciones de cada sección)

Rango de puntuaciones: global: 36-114; cada sección: 6; alumnos, personal y escuela: 12-48. Las puntuaciones más bajas indican una construcción de resiliencia positiva; las más altas indican la necesidad de mejorar.

Encuesta sobre el estado de estancamiento del educador

Indique la respuesta más adecuada para cada ítem empleando una escala de 1 a 5, donde 1 indica "total acuerdo", 2 indica "acuerdo", 3 indica "indeciso", 4 indica "desacuerdo" y 5 indica "total desacuerdo".

1. La realidad de mi trabajo coincide aproximadamente con mis expectativas iniciales.
2. Siento un gran respeto profesional hacia quienes ocupan cargos de autoridad en la estructura de mi organización.
3. Me siento atrapado porque no puedo avanzar en mi organización.
4. Mi trabajo me satisface.
5. Me siento sobrecargado con las muchas cosas de las que soy responsable en mi vida.
6. Mi empleo actual me aburre.
7. Por lo general, comienzo cada día con una sensación de entusiasmo.
8. En la medida en que me interesa, tengo oportunidades de avanzar en mi organización.
9. El trabajo es lo más importante en mi vida.
10. Mi trabajo está lleno de tareas repetitivas.
11. Siento que me pasan por encima cuando hay oportunidades de avanzar en mi organización.
12. En general, me hago tiempo para dedicarme a actividades extralaborales que me gustan.
13. Tengo poco interés en avanzar dentro de la estructura de mi organización.
14. Mi vida es demasiado predecible.
15. Participo en actividades estimulantes y significativas en mi trabajo.
16. Creo que puedo alcanzar mis objetivos profesionales dentro de la estructura de mi organización.
17. He tenido el mismo empleo demasiado tiempo.
18. Me doy cuenta de que a menudo me impaciento con mi familia y mis amigos.
19. Me gustaría tener más oportunidades de avanzar en mi organización para poder hacer un trabajo más significativo.
20. Conozco demasiado bien mi trabajo.
21. Rara vez mi vida me parece aburrida.
22. Aunque me gustaría avanzar en mi organización, dada mi capacidad, mi cargo actual es el más alto que razonablemente puedo ocupar.
23. Mi empleo me ofrece escasa oportunidad de aprender cosas nuevas.
24. Me dan energía los retos y las oportunidades existentes en mi trabajo.
25. Considero que asumo riesgos en mi forma de encarar la vida.
26. Para avanzar más en la estructura de mi organización tendría que renunciar a muchas de las cosas que realmente me gustan de mi cargo actual.
27. Me parece que me desempeño muy bien en mi cargo actual.

→

Figura 8.3. *Encuesta sobre el estado de estancamiento del educador. Elaborado por Mike Milstein,* Ph. D.

28. Mi familia y mis amigos se irritan conmigo porque estoy más involucrado en el trabajo que en otros aspectos de mi vida.
29. Mi vida está marchando tal como lo esperaba.
30. Relaciono el éxito profesional con la promoción dentro de la estructura de mi organización.

Planilla de Puntuación de la Encuesta sobre el estado de estancamiento del educador

Los números que aparecen abajo en las Categorías A, B y C corresponden a las 30 afirmaciones de la Encuesta sobre el estado de estancamiento. Traslade sus respuestas a los espacios en blanco provistos.
Nota: Los números que van seguidos de un asterisco (*) indican ítems de puntuación revertida. Para estos ítems, la puntuación 1 debe ingresarse como 5, la 2 se convierte en 4, la 3 permanece en 3, la 4 se convierte en 2 y la 5 se convierte en 1. *Asegúrese de revertir las puntuaciones como se indicó.*

Categoría A	Categoría B	Categoría C
1. _____	2. _____	3. _____*
4. _____	5. _____	7. _____
6. _____*	8. _____	9. _____*
10. _____*	11. _____*	12. _____
15. _____	13. _____	14. _____*
17. _____*	16. _____	18. _____*
20. _____*	19. _____*	21. _____
23. _____*	22. _____*	25. _____
24. _____	26. _____	28. _____*
27. _____	30. _____*	29. _____

Totales por categoría (sume cada columna):	*Área de estancamiento*
A = _____ (Divida por 10 = _____)	Contenido (el trabajo se ha vuelto una rutina)
B = _____ (Divida por 10 = _____)	Estructura (sensación de que la organización no ofrece oportunidad de crecimiento o promoción)
C = _____ (Divida por 10 = _____)	Vida (sensación de que la vida es demasiado predecible o poco satisfactoria)
Todas las categ. (Divida por 10 = _____)	ESTADO DE ESTANCAMIENTO GLOBAL

Cuanto más alta es la puntuación en cada categoría y globalmente, más elevado es el nivel del estado de estancamiento. Esta encuesta puede emplearse para diagnosticar la necesidad de construir resiliencia en cualquiera de las tres categorías o en general.

Factores constructores de resiliencia	*¿Cómo se pondría de manifiesto?* Para los alumnos Para el personal	*¿Cómo sabremos si hemos logrado concretar este factor?* Para los alumnos Para el personal
1. Enriquecer los vínculos.		
2. Fijar límites claros y firmes.		
3. Enseñar habilidades para la vida.		
4. Brindar afecto y apoyo a todos los alumnos y al personal.		
5. Alentar expectativas de éxito elevadas para todos los alumnos y el personal.		
6. Brindar a los alumnos y al personal oportunidades de participación y contribución positivas.		

Figura 8.4. *Planilla para evaluar la construcción de resiliencia.*

¿Qué mediciones debemos aplicar? Para los alumnos Para el personal	*¿A quiénes debemos aplicarlas?* Para los alumnos Para el personal	*¿Cuándo debemos aplicarlas?* Para los alumnos Para el personal

María Eug. Aizaga

MARIA EUGENIA AIZAGA
LIC. EN PSICOLOGIA (U.B.A.)
M. N. 24.977 M. P. 346

Bibliografía comentada

Ofrecemos los siguientes comentarios seleccionados para orientar a los lectores que deseen explorar en más detalle el tema de la resiliencia.

Bernard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School and Community*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.

Más de diez años después de su primera publicación este libro sigue siendo el antecedente precursor del creciente movimiento hacia la promoción de resiliencia. En él se sintetizan más de cien estudios y artículos referentes a la resiliencia y se explica cómo los factores protectores del afecto y el apoyo, las expectativas elevadas y las oportunidades de participación significativa de las familias, escuelas y comunidades contribuyen a la resiliencia de niños y jóvenes.

Desetta, A. y Wolin, S. (comps.) (2000a): *The Struggle to Be Strong: True Stories by Teens*, Minneapolis, MN, Free Spirit.

Este libro comprende una importante colección de historias, escritas por adolescentes, que ejemplifican "resiliencias" individuales, es decir, cualidades internas que ayudan a los jóvenes a volverse resilientes y que fueron identificadas por la compiladora Sybil Wolin y su marido, Steve

Wolin. Los autores adolescentes están bien capacitados y sus historias contienen detalles conmovedores de sus esfuerzos personales para superar el abuso, el abandono, el prejuicio racial, la adicción parental, la muerte de amigos por causa de las drogas o la violencia y otros "problemas adolescentes".

Desetta, A. y Wolin, S. (2000b): *A Leader's Guide to* The Struggle to Be Strong: *How to Foster Resilience in Teens,* Minneapolis, MN, Free Spirit.

Esta guía para el lector ofrece a docentes, consejeros y otros líderes de grupos juveniles un procedimiento que es fácil de implementar (y muy necesario) para enseñar a los alumnos acerca del concepto de resiliencia, cómo los jóvenes se vuelven resilientes y cómo opera la resiliencia en las vidas de los alumnos. Con actividades prácticas y sencillas, esta guía emplea las historias de The Struggle to Be Strong *como punto de partida para ayudar a los jóvenes a descubrir y fortalecer su propia resiliencia.*

The Freedom Writers (con Erin Gruwell) (1999): *The Freedom Writers' Diary,* Nueva York, Doubleday.

Este libro narra el sorprendente proceso de resiliencia de 150 estudiantes secundarios de Long Beach, California, que en cierto momento fueron considerados los de más bajo rendimiento y con "menos probabilidades de éxito", y ahora son escritores, oradores y destacados estudiantes universitarios. Aun sin conocer la teoría de la resiliencia, la profesora Erin Gruwell recurrió a su propia resiliencia innata para promover la de sus alumnos. Este relato es una maravillosa prueba de la capacidad de un solo docente para cambiar drásticamente las vidas de sus alumnos y de la conexión entre las recomendaciones de la investigación de la resiliencia y el éxito académico.

Henderson, N.; Benard, B. y Sharp-Light, N. (comps.) (1999): *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families and Communities,* San Diego, California, Resiliency in Action.

Éste es un libro fundamental sobre la promoción de resiliencia, con secciones como "Los cimientos de la resiliencia", "Resiliencia y escuelas", "Resiliencia y comunidades", "Programas de tutores, de apoyo y entre pares", "Resiliencia y desarrollo juvenil" y "Resiliencia y familias". El libro contiene muchísimos datos de investigación expuestos en forma accesible al lector y docenas de aplicaciones prácticas del marco de la resiliencia en escuelas, programas y organizaciones comunitarias. También incluye historias personales de jóvenes que han demostrado resiliencia para superar problemas como el abuso de drogas, la pertenencia a pandillas, el embarazo adolescente y el fracaso escolar.

Henderson, N.; Benard, B. y Sharp-Light, N. (comps.) (2000): *Mentoring for Resiliency: Setting Up Programs for Moving Youth from "Stressed to Success"*, San Diego, California, Resiliency in Action.

La tutoría adulto-joven es un enfoque programático para fomentar resiliencia con amplia documentación científica de su éxito si se lo implementa correctamente. Este libro ofrece los lineamientos basados en la investigación para implementar la tutoría de jóvenes y otros programas de construcción de resiliencia. Incluye información sobre cuáles programas han sido evaluados como los más eficaces para promover resiliencia; cuáles son los elementos necesarios de los programas de tutoría eficaces; cómo pueden los docentes ser tutores "alternos" para sus alumnos, y qué conexión existe entre la autoestima y la tutoría. Emmy Werner (véase más abajo) escribió la introducción a este libro, en la que explica el potencial de la tutoría. La red Peer Resources Network, una importante organización de tutores de Canadá, seleccionó este libro para su lista de los "Mejores Libros sobre Tutoría", declarándolo "una lectura imprescindible".

Higgins, G. O. (1994): *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*, San Francisco, Jossey-Bass.

Higgins entrevistó y administró tests psicológicos a 40 adultos que de niños sufrieron graves abusos y traumas, pero ahora están funcionando bien según diversas mediciones. Este libro es una compilación de los datos recogidos por la autora e incluye perfiles de adultos resilientes y consejos concretos "de los resilientes" sobre cómo fortalecer la resiliencia.

También es una "lectura obligatoria" para cualquier adulto que tuvo una infancia traumática, pues brinda una perspectiva basada en la fortaleza del proceso de recuperación, así como útiles recomendaciones puntuales.

Primetime Live (1998, 15 de abril): *Freedom Writers* (video), Nueva York, ABC News.

Este segmento del programa de televisión Primetime Live *aporta un importante documento visual del proceso descripto en el libro* The Freedom Writer's Diary *(véase más arriba).*

Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992): *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*, Nueva York, Cornell University Press.

Werner es conocida como la "Madre de la Resiliencia" por haber iniciado y proseguido, junto con Smith, el estudio sobre la resiliencia más largo hasta la fecha en los Estados Unidos. Este libro documenta en detalle los resultados de sus cuarenta años de investigación longitudinal en la Isla de Kauai e incluye capítulos sobre madres adolescentes resilientes, "delincuentes" resilientes y jóvenes resilientes con diagnóstico de enfermedad mental. Brinda información específica acerca de cómo se sobreponen los niños, basada en el estudio de Kauai y en similares investigaciones efectuadas en los Estados Unidos y otros países.

WestEd (2000): *The Healthy Kids' Resilience Module*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.

Creada por WestEd Regional Educational Laboratory, esta encuesta de 60 ítems para alumnos de la escuela media y secundaria es la mejor que existe para medir la resiliencia de los jóvenes. La encuesta fue diseñada por un panel de investigadores expertos, entre ellos Bonnie Benard, con el fin de satisfacer la demanda de un diagnóstico comprensivo de los factores de resiliencia. Es una encuesta teóricamente fundada, evolutiva y culturalmente apropiada, psicométricamente confiable y constructivamente válida. Muy utilizada hoy en día en toda California, esta encuesta también está al alcance de escuelas de otros estados. (Para

obtener información sobre cómo ponerse en contacto, véanse los sitios de red enumerados después de esta sección).

Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, Nueva York, Villard.

Wolin y Wolin "completan" el panorama de cómo reaccionan ciertos individuos a la experiencia de crecer bajo condiciones adversas señalando las fortalezas (las "resiliencias" mencionadas en el capítulo 1 de este libro) que desarrollan en el proceso mismo de lidiar con situaciones dolorosas. Los autores cuestionan la insistencia de la cultura popular en el "sobreviviente como víctima" y destacan la importancia de pasar de un "Modelo del Daño" a un "Modelo del Desafío" para considerar las consecuencias de la adversidad. También incluyen el relevante concepto de los docentes y otros adultos protectores como "espejos alternativos", emisores de mensajes positivos que, con el tiempo, "ayudan a construir la resiliencia".

Wolin, S. J. y Wolin, S. (1994): *Survivor's Pride: Building Resilience in Youth at Risk (video)*, Vernona, WI, Attainment Company.

En la primera parte de este video, Wolin y Wolin presentan las siete "resiliencias" descriptas en su libro y la diferencia entre el "Modelo del Daño" y el "Modelo del Desafío". Pero la mayor parte del video se compone de entrevistas en profundidad con jóvenes resilientes y con los adultos presentes en sus vidas que promueven su resiliencia. Este video es útil como recurso de capacitación para cualquier grupo que trabaje con jóvenes.

Los siguientes comentarios se ofrecen como ayuda a los lectores que deseen explorar en mayor detalle formas eficaces de cambio escolar y de desarrollo y reestructuración institucional.

Fiske, E. B. (1991): *Smart Schools, Smart Kids*, Nueva York, Simon y Schuster.

Este libro examina el panorama educacional, ofreciendo varios ejemplos detallados de escuelas excepcionales que engloban lo mejor de la re-

forma escolar y la construcción de resiliencia. Brinda a los lectores valiosas ideas que pueden ayudarlos a mejorar sus propias escuelas, e incluye una "Guía de recursos para lograr una escuela inteligente".

Fullan, M. G. (2001): *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press, 3ª ed.

Michael Fullan ha revisado y ampliado su esencial libro sobre el cambio escolar en esta tercera edición, aportando un fundamento sólido para comprender el cambio y la innovación en la educación. Aquí se presentan causas, planes y procesos conectados con el cambio eficaz. Se hace especial hincapié en la relación de docentes, directores, alumnos, directivos distritales, asesores y comunidades con el cambio escolar. Escrito en un lenguaje claro y accesible, este libro continúa siendo una guía clásica para la reforma escolar.

Herman, J. L.; Aschbacher, P. R. y Winters, L. (1992): *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Esta guía para el diagnóstico eficaz, escrita en el lenguaje del practicante, alienta a los lectores a centrarse en cosas que son importantes, antes que en cosas que puedan contabilizarse. También los insta a crear sus propias herramientas de diagnóstico y proporciona ideas concretas para el diseño de instrumentos.

KIDS Consortium (1998): *Reform, Resiliency, and Renewal: KIDS in Action*, Lewiston, ME, KIDS Consortium.

La sigla KIDS corresponde a Kids Involved Doing Service [Chicos dedicados a prestar servicio], y el libro de esta organización es un excelente manual para la implementación eficaz del aprendizaje de servicio comunitario. El modelo del KIDS Consortium es sumamente útil para establecer conexiones entre alumnos, rendimiento académico, proyectos y participación de la comunidad, reforma educativa y resiliencia. El libro ofrece detallada información procedente de alumnos, docentes y líderes comunitarios sobre cómo implementar el modelo KIDS, y muestra por qué ese modelo demanda y facilita cambios constructores de resiliencia en la educación.

Meier, D. (1995b): *The Power of Their Ideas*, Boston, Beacon Press.

Desde hace veinte años, Meier dirige una escuela que refuta los estereotipos de la educación pública: el colegio Central Park East de Harlem, donde el 90 % de los alumnos se gradúa y el 90 % de los graduados ingresa en la universidad. La autora aporta reflexiones personales y profesionales sobre el éxito de su escuela y describe las innovaciones aplicadas, todas las cuales reflejan la construcción de resiliencia. También fundamenta con elocuencia la necesidad de introducir innovaciones similares en la educación en general.

Milstein, M. (1993): *Restructuring Schools: Doing It Right*, Newbury Park, CA, Corwin.

Este libro es una guía para la reestructura de la escuela que segmenta el proceso de cambio escolar en pasos prácticos y fáciles de comprender. Contiene información sobre cómo desarrollar estructuras y roles para lograr la reestructuración, y propone actividades que pueden emplearse a esos efectos. Cada parte importante del proceso aparece diagramada en un modelo gráfico, que muestra con claridad cómo se produce la reestructura.

Milstein, M. M. y Henry D. A. (2000): *Spreading Resiliency: Making It Happen for Schools and Communities*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Este libro se basa en la premisa de que alumnos, docentes, directivos, padres y otros miembros de la comunidad tienen, todos ellos, roles importantes que cumplir en la promoción de resiliencia. La resiliencia, que consiste en sobreponerse a la adversidad, es lo se que requiere en las escuelas y comunidades para enfrentar con eficacia desafíos tales como altos índices de deserción, falta de participación parental y alteraciones en las estructuras familiares. Sobre la base de los conceptos introducidos en Resiliencia en la escuela, *este libro es un manual comprensivo que incluye estrategias para promover resiliencia en todos los miembros de la comunidad y medios de implementar estas estrategias en aulas, escuelas y comunidades.*

Murphy, J. y Hallinger, P. (1993): *Restructuring Schooling: Learning from Ongoing Efforts*, Newbury Park, CA, Corwin.

En este libro se fundamenta y define la reestructuración, y se propone una útil categorización de los diversos elementos a tomar en cuenta en el proceso. Se destaca la importancia de la "tecnología central" del currículo y la enseñanza. Se ofrece una perspectiva realista de los problemas de la implementación.

National LEADership Network Study Group on Restructuring Schools (1991): Washington, D.C., U.S. Department of Education.

Un grupo compuesto por directores de LEAD de nueve estados, y por otras personas, examina la educación y la capacitación que necesitan los líderes escolares para poder guiar la reestructura. Basado en retroalimentación procedente de directivos dedicados a la reestructura, el informe pone el acento en el desarrollo del liderazgo y el cambio en las expectativas referentes al rol de los líderes.

Schmuck, R. y Runkel, P. J. (1994): *The Handbook of Organization Development in Schools and Colleges*, Prospect Heights, IL, Waveland Press.

La reestructuración depende, en última instancia, de la capacidad de las escuelas para cambiar y renovarse. Este libro introduce la tecnología del desarrollo institucional y presenta, en términos prácticos, técnicas para llevar a cabo las actividades requeridas, como diagnóstico, retroalimentación de la encuesta, intervención y evaluación. También se examinan aspectos relativos a la eficacia grupal, como establecimiento de metas, comunicaciones, resolución de problemas, adopción de decisiones y otros, y se recomiendan actividades para mejorarlos.

Sitios de Internet útiles sobre la resiliencia

resiliency.com	El sitio de red Resiliency In Action incluye los libros, folletos y otros materiales publicados de la compañía, así como artículos que pueden descargarse en forma gratuita, escritos por Nan Henderson, Bonnie Benard y otros especialistas en resiliencia. El sitio también da acceso a *Resiliency In Action News*, un boletín mensual gratis en línea de distribución mundial, al Foro de Resiliencia y a información sobre muchas presentaciones y cursos sobre resiliencia, incluido el Programa de Capacitación en Resiliencia.
projectresilience.com	Sybil Wolin y Steve Wolin, investigadores pioneros de la resiliencia, conducen este sitio de red, que ofrece información sobre el Proyecto Resiliencia, su organización con sede en Washington, D.C., así como sus libros y productos, cursos de capacitación, vínculos y una excelente explicación sobre la filosofía de la resiliencia.

freespirit.com	Este sitio de la editorial Free Spirit contiene excelentes libros de "autoayuda" y productos para niños de todas las edades, incluyendo muchos que guardan directa relación con la promoción de resiliencia. Free Spirit es un excelente recurso para padres y docentes por igual.
WestEd.org/hks	Esta parte del sitio de WestEd Regional Educational Laboratory tiene información sobre la encuesta "Healthy Kids Survey", incluyendo el módulo de resiliencia de los jóvenes mencionado en la bibliografía comentada de este libro.
tucsonresiliency.org	Este sitio de la Iniciativa de Resiliencia de Tucson es una mina de oro de información sobre una de las mejores iniciativas comunitarias en pro de la resiliencia de los Estados Unidos. Incluye datos de lo que hacen los promotores de la iniciativa y cómo lo hacen, así como varios vínculos útiles.
publicallies. org	Public Allies, una organización con sede en Washington, D.C., es una de las mejores fuentes de información sobre cómo crear condiciones constructoras de resiliencia para los jóvenes a través de brindarles oportunidades significativas de capacitarse para prestar servicios comunitarios.
dosomething.org	Ésta es otra excelente fuente de información sobre cómo orientar a los jóvenes para que tengan activa participación en su comunidad.
kidsconsortium.org	Éste es el mejor sitio de red que encontramos para obtener ideas e inspiración so-

bre cómo vincular a jóvenes, escuelas y comunidades a través de un modelo de aprendizaje de servicio comunitario que incorpora todos los elementos de la promoción de resiliencia. El sitio contiene las publicaciones, los boletines y muchas sugerencias prácticas de la organización.

search-institute.org — El Search Institute es el creador del enfoque de las cuarenta virtudes evolutivas para el desarrollo positivo de los jóvenes, que consiste en una lista de factores que contribuyen al bienestar y el éxito de los jóvenes, derivados de investigaciones realizadas sobre resiliencia, sobre el desarrollo de niños y adolescentes y sobre la prevención del riesgo. El sitio ofrece muchos artículos de investigación, publicaciones y recursos de capacitación que respaldan este modelo.

Referencias

Anderson, G.; Herr, K. y Nihlen, A. (1994): *Studying Your Own School*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Benard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.

—(1993): *Turning the Corner from Risk to Resiliency*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.

Benson, P.; Galbraith, J. y Espeland, P. (1998): *What Kids Need to Succeed: Proven, Practical Way to Raise Good Kids*, Minneapolis, MN, Free Spirit. [Ed. cast.: *¿Qué necesitan los niños para ser exitosos?*, Buenos Aires, Estaciones, 2000.]

Berman, P. y McLaughlin, M. (1977): *Federal Programs Supporting Educational Change*, vol. 7, *Factors Affecting Implementation and Continuation*, Santa Mónica, CA, Rand Corporation.

Botvin, G. J. y Botvin, E. M. (1992): "Adolescent tobacco, alcohol, and drug abuse: Prevention strategies, empirical findings, and assessment issues", *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13 (4), 29.

Bowers, D. J. y Franklin, J. L. (1977): *Survey-Guided Development I: Data-Based Organizational Change*, La Jolla, CA, University Associates.

Boyer, E. L. (1983): *High Schools: A Report on Secondary Education in America*, Nueva York, Harper & Row.

Brooks, R. y Goldstein, S. (2001): *Raising Resilient Children*, Chicago, Contemporary Books.

Brown, J. H.; D'Emidio-Caston, M. y Benard, B. (2001): *Resilience Education*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Buckingham, M. y Clifton, D. O. (2001): *Now, Discover Your Strengths*, Nueva York, The Free Press.

Cameron, J. (1992): *The Artist's Way: A Spiritual Path to Higher Creativity*, Nueva York, The Putnam Publishing Group. [Ed. cast.: *El camino del artista. Un sendero espiritual hacia la creatividad*, Buenos Aires, Troquel, 1996.]

Covey, S. R. (1989): *The Seven Habits of Highly Effective People*, Nueva York, Simon & Schuster. [Ed. cast.: *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, Barcelona, Paidós, 1995.]

Deal, T. (1987): "The culture of schools", en Association for Supervision and Curriculum Development, *1987 Yearbook: Leadership*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Desetta, A. y Wolin, S. (comps.) (2000a): *The Struggle to Be Strong: True Stories by Teens*, Minneapolis, MN, Free Spirit.

Desetta, A. y Wolin, S. (2000b): *A Leader's Guide to the Struggle to Be Strong: How to Foster Resilience in Teens*, Minneapolis, MN, Free Spirit.

Duncan, A. (1995): "Caring classroom nurtures children's resilience", *Western Center News*, 8 (2) 1, 3. Portland, OR, Western, Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Northwest Regional Educational Laboratory.

Fine, M. (1991): *Framing Dropouts: Notes on the Politics of the Urban Public High School*, Albany, NY, State University of New York Press.

Fiske, E. B. (1991): *Smart Schools, Smart Kids*, Nueva York, Simon & Schuster.

The Freedom Writers (con Erin Gruwell) (1999): *The Freedom Writers' Diary*, Nueva York, Doubleday.

Fullan, M.G. (2001): *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press, 3ª ed.

Gelham, D. (1991, verano): "The miracle of resiliency", *Newsweek*, número especial, págs. 44-47.

Hawkins, J. D. y Catalano, R. F. (1990): *20 Questions: Adolescent Substance Abuse Risk Factors* (material de audio), Seattle, WA, Developmental Research and Programs.

Hawkins, J. D.; Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992): "Risk and protective factors for alcohol and other drug problems", *Psychological Bulletin*, 112 (1), págs. 64-105.

Henderson, N.; Benard, B. y Sharp-Light, N. (comps.) (1999): *Resiliency in Action: Practical Ideas for Overcoming Risks and Building Strengths in Youth, Families & Communities*, San Diego, CA, Resiliency in Action.

—(2000a): *Mentoring for Resiliency: Setting up Programs for Moving Youth from "Stressed to Success"*, San Diego, CA, Resiliency In Action.

—(2000b): *Schoolwide Approaches for Fostering Resiliency*, San Diego, CA, Resiliency In Action.

Herman, J. L.; Aschbacher, P. R. y Winters, L. (1992): *A Practical Guide to Alternative Assessment*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Higgins, G. O. (1994): *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*, San Francisco, Jossey-Bass.

Johnson, D. W. y Johnson, R. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Edina, MN, Interactive Book Company.

KIDS Consortium (1998): *Reform, Resiliency, and Renewal: KIDS in Action*, Lewiston, ME, KIDS Consortium.

Krovetz, M. L. (1999): *Fostering Resiliency: Expecting All Students to Use Their Minds and Hearts Well*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Krueger, R. A. (1994): *Focus Groups*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2ª ed.

Levine, S. L. (1989): *Promoting Adult Growth in Schools*, Boston, Allyn & Bacon.

Lightfoot, S. L. (1983): *The Good High School: Portraits of Character and Culture*, Nueva York, Basic Books.

McLaughlin, M.; Irby, M. y Langman, J. (1994): *Urban Sanctuaries: Neighborhood Organizations in the Lives and Futures of Inner-City Youth*, San Francisco, Jossey-Bass.

Meier, D. (1995a): "Small schools, big results", *The American School Board Journal*, julio de 1995, págs. 37-40.

— (1995b): *The Power of Their Ideas*, Boston, Beacon Press.

Milstein, M. (1990): "Plateauing as an occupational phenomenon among teachers and administrators", *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3, págs. 325-336.

—(1993): *Restructuring Schools: Doing It Right*, Newbury Park, CA, Corwin.

Milstein, M. y Henry, D. A. (2000): *Spreading Resiliency: Making it Happen for Schools and Communities*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Murphy, J. y Hallinger, P. (1993): *Restructuring Schooling: Learning from Ongoing Efforts*, Newbury Park, CA, Corwin.

Nadler, D.A. (1979): "Alternative data-feedback designs for organizational intervention", en *The 1979 Annual Handbook for Group Facilitators*, La Jolla, CA, University Associates.

National Commission on Excellence in Education (1983): *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, Washington, DC, U.S. Department of Education.

National LEADership Network Study Group on Restructuring Schools (1991): Washington, DC, U.S. Department of Education.

Noddings, N. (1988, 7 de diciembre): "Schools face 'crisis in caring'", *Education Week*, 32.

—(1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Nueva York, Teachers College Press.

Peters, T. y Waterman, R. (1983): *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*, Nueva York, Warner Books. [Ed. cast.: *En busca de la excelencia*, Barcelona, Folio, 1990.]

Primetime Live (1998, 15 de abril): *Freedom Writers* (video), Nueva York, ABC News.

Richardson, G. E.; Neiger, B. L.; Jenson, S. y Kumpfer, K. L. (1990): "The resiliency model", *Health Education*, 21 (6), págs. 33-39.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.

Schmuck, R. y Runkel, P. J. (1994): *The Handbook of Organization Development in Schools and Colleges*, Prospect Heights, IL, Waveland Press.

Senge, P.; Kleiner, A.; Roberts, C.; Ross, R. B. y Smith, B. J. (1994): *The Fifth Discipline Fieldbook*, Nueva York, Currency Doubleday. [Ed. cast.: *La quinta disciplina en la práctica. Estrategias y herramientas para la organización abierta del aprendizaje*, Barcelona, Granica, 1995.]

Werner, E. E. (1990): "Protective factors and individual resilience", en S. J. Meisels y J. Shonkoff (comps.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Nueva York, Cambridge University Press, págs. 97-116.

Werner, E. E. y Smith, R. S. (1992): *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*, Nueva York, Cornell University Press.
—(2001): *Journey from Childhood to Midlife: Risk, Resiliency, and Recovery*, Nueva York, Cornell University Press.
WestEd (2000): *The Healthy Kids' Resilience Module*, San Francisco, WestEd Regional Educational Laboratory.
Willower, D. J. (1965, otoño): "Hypotheses on the school as a social system", *Educational Administration Quarterly*, 1, págs. 42-51.
Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Rise above Adversity*, Nueva York, Villard.
— (1994): *Survivor's Pride: Building Resilience in Youth at Risk* (video), Vernona, WI, Attainment Company.

Lecturas complementarias sobre la resiliencia

Bardwick, J. (1986): *The Plateauing Trap*, Nueva York, American Management Association.

Benard, B. (1991): *Fostering Resiliency in Kids*, Portland, OR, Western Regional Center for Drug-Free Schools and Communities, Northwest Regional Educational Laboratory.

Benson, P. L. (1997): *All Kids Are Our Kids: What Communities Must Do to Raise Caring and Responsible Children and Adolescents*, San Francisco, Jossey-Bass.

Blum, D. (1998, mayo/junio): "Finding strength", *Psychology Today*, págs. 32-38, 66-70, 72-73.

Blum, R. W. y Rinehart, P. M. (1997): *Connections that Make a Difference in the Lives of Youth*, Minneapolis, MN, Division of General Pediatrics and Adolescent Health, University of Minnesota Printing Services.

Drucker, P. F. (1998): "Introduction: Civilizing the city", en F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard y R. F. Schubert (comps.), *The Community of the Future*, San Francisco, Jossey-Bass. [Ed. cast.: *La comunidad del futuro*, Barcelona, Granica, 1999.]

Epstein, J. L.; Coates, L.; Salinas, K. C.; Sanders, M. G. y Simon, B. S. (1997): *School, Family, and Community Partnerships*, Thousand Oaks, CA, Corwin.

Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Nueva York, Basic Books. [Ed. cast.: *Estructuras de*

la mente. La teoría de las inteligencias múltiples, México, FCE, 1983.]

Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*, Nueva York, Bantam Books. [Ed. cast.: *La inteligencia emocional*, Buenos Aires, Javier Vergara, 1997.]

Hesselbein, F.; Goldsmith, M.; Beckhard, R. y Schubert, R. F. (comps.) (1998): *The Community of the Future*, San Francisco, Jossey-Bass. [Ed. cast.: *La comunidad del futuro*, Barcelona, Granica, 1999.]

Lickona, T. (1991): *Educating for Character*, Nueva York, Bantam Books. [Ed. cast.: *La educación del carácter*, México, IFIE, s/f.]

Pipher, M. (1996): *The Shelter of Each Other: Rebuilding Our Families*, Nueva York, A Grosset/Putnam.

Roehlkepartain, E. C. y Benson, P. L. (1996): *Healthy Communities - Healthy Schools*, Minneapolis, MN, Search Institute.

Rutter, M. (1989): "Pathways from childhood to adult life", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, págs. 23-51.

Schorr, L. B. (1988): *Within Our Reach: Breaking the Cycle of Disadvantage*, Nueva York, Anchor Books.

—(1997): *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*, Nueva York, Doubleday.

Wheatley, M. J. y Kellner-Roger, M. (1998): "The paradox and promise of community", en F. Hesselbein, M. Goldsmith, R. Beckhard y R. F. Schubert (comps.), *The Community of the Future*, San Francisco, Jossey-Bass.

Índice analítico

Acción orientada a un objetivo, cambio escolar y, 98
Actitud, cambio de, 22-23
Adopción de decisiones por consenso, herramientas para la, 146-149
Adulto, intervenciones centradas en el, 118
Afecto, brindar, 33, 49, 66-68, 82
Alumno con resiliencia, perfil del, 52
Asociarse para la creatividad (ejemplo de caso), 117-118
Aula:
  construcción de resiliencia en el, 43-47
  en colegio secundario, perfil de, 45-47
  en escuela primaria, perfil de, 43-45

Bibliografía sobre la resiliencia, adultos en la, 24-26

Cambio, 87-102, 92, 95-98, 103-122
  actividades de, 89, 102, 122
  acuerdo de, 90-91, 92-95
  curso de acción, 91-92, 92-95
  proyecto de escuelas públicas de Albuquerque, 103-106
    diseño del, 104
    evaluación del, 105-106
    implementación del, 104-105
    procedimientos en curso del, 106
    réplicas del, 107
ansiedad, 99-100
cambio personal, factores constructores de resiliencia del, 89
cambios institucionales, 95
ciclo de investigación, 100
conclusiones, 101, 122
confusión y, 76
curso de acción, 113
de actitud, 22-23
de conducción, evaluación del 98-100
determinación de la preparación para el, 107-109
diagnóstico del, 88-89, 99, 100, 110-111

educación, 95-96, 98-101
en el educador, 93, 96
evaluación del, 94-101, 118-119
factores constructores de resiliencia, 89
herramientas para el, 139-157
métodos, 89-90
cuestionarios, 90
documentos, 90
entrevistas, 90
observación, 90
registros, 90
procedimientos en curso, 100-101, 119-121
proceso de intervención, 94-101, 113-118
asociarse para la creatividad (ejemplo de caso), 117-118
creación de "estándares de conducta" (ejemplo de caso), 116-117
creación de políticas para construir resiliencia (ejemplo), 114-116
intervenciones centradas en el adulto, 118
pérdida y, 75-76
relaciones de poder y, 76, 77
statu quo, 87-92
temor y, 99-100
transmisión de información, 109-110
Cambios institucionales,
y cambio escolar (*véase también* Cambio) 95
Campo de fuerzas, herramienta para el análisis del, 148-149
Colegio secundario North 79
Compromiso, herramientas para fomentar el, 144-149
Conducción, evaluación de la, 98-99
Confusión:
y cambio, 76
Construcción de resiliencia en la escuela, diagnóstico de la, 141, 151-153
Creatividad, asociarse para la (ejemplo), 117-118

Diagrama Y, 143
Directivo, resiliencia del, 63-64
Docente resiliente, 62-63

Educación, conexión entre eficacia y resiliencia, 54
Educador:
actividades, 62, 70-71
afecto, brindar, 66-68
apoyo, 66-67
conclusiones, 69
directivo resiliente, 63-64
docente resiliente, 62-63
estancamiento, herramienta para el diagnóstico del estado de, 141, 154-155
expectativas, 67-68
factores constructores de resiliencia, 64-69
fijación de límites, 65
habilidades para la vida, enseñar, 65-66
mejorar, la resiliencia del, 60-64
factores ambientales, 58-59
factores internos, 59-60
inhibición de la resiliencia, entre educadores, 58-60
modelos de rol, los educadores como, 57-58
oportunidades de participación del, 68-69
perfil:

del educador con resiliencia, 70
del educador que necesita mejorar la resiliencia, 62
resiliente, 57-71, 62, 70
vínculos, enriquecer los, 64-65
Escuela primaria Hay, 78
Escuelas públicas de Albuquerque, proyecto de las, 103-106
diseño, 104
evaluación, 106
implementación, 105
procedimientos en curso, 106
réplicas del, 106
Escuelas, construcción de resiliencia en las,
actividades, 77, 86
afecto, brindar, 82
apoyo, 82
necesidad de, 73-74
características de las, 73-85
Colegio secundario North, 79
conclusiones, 85
desestabilización, cambio y, 76
Escuela primaria Hay, 78
expectativas, 83
habilidades para la vida, enseñar, 81-82
inhibición del desarrollo, 74-77
límites, fijación de, 81
participación, oportunidades de, 84-85
pérdida, y cambio, 76
perfil:
de escuela constructora de resiliencia, 78-79, 85
de escuela que necesita mejorar la resiliencia, 77
relaciones de poder y cambio, 76
vínculos, enriquecer los 80-81
Estado de cosas actual, herramientas para el diagnóstico del, 139-142
Estancamiento:
educador, herramienta para evaluar el estado de, 141, 154-155
encuesta, para educadores, 154-155
Estándares de conducta, creación de (ejemplo de caso), 116-117
Evaluación, 144
planilla de, 149-150, 156-157
Éxito, herramienta para la celebración del, 149-150
Expectativas, 83
establecimiento de, 33-34
y resiliencia, 49-51, 68

Factores ambientales, inhibición de la resiliencia y, 58-59
Factores protectores, 28
definición de, 26-27, 28
internos, 28

Habilidades para la vida, enseñanza de, 33, 48-49, 65-66, 81-82
Herramientas para el cambio, 139-157
adopción de decisiones por consenso, 147-148
campo de fuerzas, análisis del, 148
compromiso, promover el, 143-148
conclusiones, 150
construcción de resiliencia en la escuela,
evaluación de la, 141, 151-153
diagnóstico 151-157
diagrama Y, 143
encuesta del estado de estancamiento de los educadores, 154-155

estado actual, diagnóstico del, 139-142
estado de estancamiento del educador, diagnóstico del, 141, 154-155
estado de estancamiento, diagnóstico del, 154-155
evaluación, 144
planilla de, 149-150, 156-157
éxito, celebración del, 149-150
factores constructores de resiliencia, 149
figuras de resiliencia, 140
imaginación, 144
normas, 144-145
planilla de evaluación, 156-157
planilla de puntuación, 151-153
reconocimiento, 150
responsabilidad, atribución de, 145
riesgo, cambiar el foco de atención del – a la resiliencia, 141-142
rueda de resiliencia, 140
situación, meta, rumbo, ejercicio de, 145-146
tarea, evaluación de la, 149-150
torbellino de ideas, 146

Imaginación, herramienta de, 144
Individuo resiliente, perfil del, 27-30
Inhibición:
de la resiliencia entre educadores, 58-60
factores ambientales, 58-59
factores internos, 59-60
del desarrollo de resiliencia, factores de, 74-77
Intervención, cambio escolar e, 93-101
Investigación-acción, ciclo de, 100

Libro, propósito de este, 20-22, 47-48, 64-65, 80-81
Límites, fijación de, 32, 48, 65, 81

Modelo de la Resiliencia. *Véase* Resiliencia
Modelo del Daño, efecto del, 19
Modelo del Daño, *versus* resiliencia, 19
Modelos de rol, los educadores como 57-58

Normas, herramienta para establecer, 144-145

Obstáculos a la construcción de resiliencia, 38-41
Origen del concepto de resiliencia, 19-20

Participación, oportunidades de, 34, 51-52, 68-69, 70, 83-84, 85
Pasos para fortalecer la resiliencia, 30-34
Pérdida, cambio y, 75-76
Perfil:
del alumno:
que necesita resiliencia, 41
con resiliencia, 52
del aula de colegio secundario, 45-47
del aula de escuela primaria, 43-45
del educador:
que necesita resiliencia, 62
con resiliencia, 70
de la escuela:
que necesita resiliencia, 77
que necesita construir resiliencia, 77

constructora de resiliencia, 77-80, 85
de individuo resiliente, 27-30
Políticas constructoras de resiliencia, creación de (ejemplo de caso), 114-116
Preparación para el cambio, determinación del grado de, 106-109
Proceso, la resiliencia como, 35
Promoción de la resiliencia,
actividades, 41, 52, 54, 55
afecto, 49
apoyo, 49
aula:
construcción de resiliencia en, 43-47
en colegio secundario, perfil de, 45-46
en escuela primaria, perfil de, 43-45
conclusiones, 53
educación eficaz y resiliencia, conexión entre, 54
expectativas, 49-51
habilidades para la vida, enseñar, 48-49
límites, fijación de, 48
obstáculos a la construcción de resiliencia, 38-41, 62, 77
participación, oportunidades de, 51-52
perfil de alumno con resiliencia, 52
perfil de alumno que necesita mejorar la resiliencia, 41
por parte de la escuela, 37-55
Relaciones, construcción de resiliencia y, 37-38
rendimiento académico y conexión con la, 52-53
rueda de resiliencia, aplicación de la, 47-52
vínculos, enriquecer los, 47-48
Propósito de este libro, 20-22

Relaciones de poder, cambio y, 76
Relaciones, construcción de resiliencia y, 37-38
Rendimiento académico, conexión con la resiliencia, 52-53, 54
Resiliencia, 19-36
actitud, cambio de, 22-23
actividades, 35-36, 137
afecto, brindar, 33
apoyo, brindar, 33
bibliografía, adultos en la, 24-26
cambio, 87, 122
características de la escuela, 73-85
como proceso, 35
conclusiones, 35, 136-137
construcción de, 33-34, 123-137
declaraciones de la misión de la escuela y visión del futuro, 124-126
definición de, 19-36
disciplina:
enfoques constructores de resiliencia de la, 126-129
escuela San José del Este 127-129
escuela Kit Carson, 126-127
transgresiones que comprometen el bienestar, 132-133
educadores y, 57-71
equipos de conducción, alumnos en los, 134-135
estrategias de enseñanza para construir resiliencia, 136
expectativas:
transmisión de, 33
establecimiento de, 33

factores protectores, definición de, 26-27, 28
factores protectores ambientales, 28
factores protectores internos, 28
habilidades para la vida, enseñar, 32
herramientas para la, 139-157
intervenciones centradas en el alumno, 136
límites, fijar, 32
mediación de conflictos, 133-134
colegio secundario Highland, 134-135
mejora de la, entre educadores, 60-64
escuela Kit Carson, 125-126
escuela Mark Twain, 124-125
modelo de, 25
origen del concepto de, 20
participación, oportunidades de, 34
pasos para promover la, 30-34
perfil del individuo resiliente, 27-30
problemas de bienestar, enfoque afectivo de los, 132-133
programas de incentivos, 130-132
escuela media Cleveland, 131-132
escuela San José del Este, 130
Distrito Escolar del Valle Pojoaque, 133

fortalecimiento de la, 37-55
propósito de este libro, 20-21
riesgo,
mitigar el, 31-32
investigación del, *versus* resiliencia 22-24
rueda de, 31, 34
vínculos, enriquecer los, 32
Resiliente individual, perfil del, 26-30
Responsabilidad, herramientas para asignar, 145
Riesgo, cambiar el foco de atención del – a la resiliencia, 142
investigación del, *versus* resiliencia, 23-24
mitigar el, 31-33
Rueda de la Resiliencia, 31, 34, 47-52, 140

Situación, meta, rumbo, ejercicio de, 146
SMR. *Véase* Situación, meta, rumbo, ejercicio de,

Tarea, herramienta para la evaluación de la, 149-150
Temor y cambio, 99-100
Torbellino de ideas, herramienta para el, 146
Transmisión de información, cambio y, 109-110

Vínculos, enriquecer los, 32

Nan Henderson
Mike M. Milstein

Resiliencia en la escuela

Si por algo ha resultado fecundo el concepto de resiliencia –entendido como la capacidad para recuperarse y sobreponerse con éxito a la adversidad– es porque ha logrado desplazar el modelo médico basado en la patología para aproximarse a un modelo basado en la construcción de fortalezas internas. Se trata de una revolución que no atañe sólo al saber médico: en el campo educativo, pensar en términos de resiliencia implica poner el foco en la adquisición y desarrollo de competencias y facultades, en los puntos fuertes y no en los déficit. Algo no tan simple si tenemos en cuenta las situaciones de riesgo a las que se hallan expuestos tantos niños y jóvenes: la pobreza crónica, el abandono, el estrés prolongado, los traumas producto de diversas situaciones de violencia, la drogadicción o el alcoholismo de los padres, etcétera. Los estudios indican, sin embargo, que aquellos niños que han generado un comportamiento resiliente, es decir, que han podido sobreponerse a esas experiencias negativas fortaleciéndose en el proceso, han contado con alguna persona, ya sea de la familia extensa o de la comunidad, con quien lograron establecer un vínculo positivo. Es aquí donde el rol de la escuela, y en particular el de los docentes, adquiere todo su valor y su complejidad.

Este libro provee estrategias para fomentar el desarrollo de resiliencia en los alumnos. Frente a problemas sociales crecientes resulta imprescindible que la escuela, lejos de generar una mentalidad de oposición o negación de los problemas, despliegue todo su potencial y los recursos a su alcance para lograr una comunidad educativa inclusiva. Los autores describen cómo estimular aquellos factores protectores –tanto internos como ambientales– que mitigan el impacto de las situaciones negativas o estresantes, y proveen un modelo de seis pasos que permitirá al docente fortalecer la resiliencia, no sólo entre los estudiantes sino también entre los propios pares y en su comunidad.

ISBN 950-12-5508-5
75608